Међународни научни скуп/ International Scientific Conference

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ - ПОДРШКА УЧЕЊУ И РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES AND STRATEGIES - SUPPORT TO CHILDREN'S LEARNING AND DEVELOPMENT

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ – ПОДРШКА УЧЕЊУ И РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES AND STRATEGIES – SUPPORT TO CHILDREN'S LEARNING AND DEVELOPMENT

ПРОГРАМСКИ ОДБОР/SCIENTIFIC BOARD'
и/and
РЕЦЕНЗЕНТИ/ REVIEWERS

проф. др Мирослава Ристић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија, председник

Francesco Arcidiacono, PhD, University of Teacher Education BEJUNE, Biel/Bienne (Switzerland)

Gabriela Kelemen, Phd, Faculty of Educational Science, Psychology and Social Work „Auerel Vlaicu", University of Arad, Romania

Maja Pivec, PhD, FH JOANNEUM, University of Applied Sciences in Graz, Austria

Matjaž Debevc, PhD, University of Maribor, Faculty of Electrical Engineering and Computer Science, Slovenia

доц. др Вучина Зорић, Филозофски факултет, Универзитет Црне Горе, Црна Гора

prof. dr Milan Matijević, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Natasa Galevska, PhD, University Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Philosophy, Skopje, Republic of Macedonia

проф. др Наташа Вујисић, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

проф. др Ана Вујовић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

проф. др Зорица Цветановић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

доц. др Сања Благданић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

доц. др Вера Радовић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

доц. др Зорица Ковачевић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

доц. др Маријана Зељић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

доц. др Невена Буђевац, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

доц. др Александар Тадић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР/ORGANISATIONAL BOARD:

Горана Старијаш, председник
Јелена Радојичић,
Ненад Синђелић,
Милош Батрићевић,
Гордана Стоковић

Међународни научни скуп/ International Scientific Conference

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ – ПОДРШКА УЧЕЊУ И РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

УРЕДНИЦИ

Проф. др Мирослава Ристић

Проф. др Ана Вујовић

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ, УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

TEACHER EDUCATION FACULTY, UNIVERSITY OF BELGRADE

ИЗДАВАЧ / PUBLISHED BY

Учитељски факултет, Београд

ЗА ИЗДАВАЧА

проф. др Данимир Мандић, декан

ЛЕКТУРА / PROOF READING

Љубица Весић

Марина Цветковић

ГРАФИЧКИ УРЕДНИК / TECHNICAL EDITOR

Зоран Тошић

КОРИЦЕ / COVER DESIGN

Аница Абазовић

ISBN: 978-86-7849-235-8

МЕСТО И ДАТУМ ИЗДАВАЊА / VENUE AND DATE OF ISSUE

Београд 30. 11. 2016. / Belgrade, November 30, 2016

Научни скуп је организован у сарадњи са Педагошким факултетом Универзитета „Св. Климент Охридски“ у Битољу, Факултетом за образовне науке, психологију и друштвене науке Универзитета „Аурел Влајку“ у Араду, Педагошким факултетом Универзитета у Марибору и Универзитетом за образовање наставника у Бјену.

САДРЖАЈ / CONTENTS

Пленарна излагања / Plenary Sessions

Francesco Arcidiacono

A pedagogical design for multilingual teaching and learning processes: The implementation of the narrative format model in Switzerland 13

Вељко Ж. Брборић

Правопис српског језика у разредној настави 23

Биљана Требјешанин

Дидактичко-методичка подршка учењу и развоју у уџбеницима за млађи основношколски узраст 33

Излагања учесника скупа / Presentations by conference participants

Мирко У. Бањац

Подстицање ученика на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике 47

Janja Batič

Možnosti za vključevanje originalnih likovnih del umetnikov v pouk likovne umetnosti1 61

Снежана В. Божић

Методички аспекти примене интернета у настави књижевности: предуслови, изазови, реализација 70

Жана Бојовић, Марина Илић

Функција уџбеника и квалитет знања 83

Нада Вилотијевић, Софија Маричић, Горана Старијаш

Моделовање хеуристичке наставе природе и друштва 94

Božica Vuić, Vendi Franc

Inicijalna usvojenost interpretativnoga čitanja budućih učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi 102

Ана М. Вујовић

Елементи граматике у настави француског језика у првом циклусу основног образовања .. 109

Александра Гојков Рајић, Јелена Пртљага
Дигиталне технологије у учењу страног језика 119

Љиљана Грујић
Сарадња између наставника као облик стручног усавршавања и унапређивање квалитета образовања 130

Valentina Gulevska, Jove Talevski, Dobri Petrovski
Key Teacher Competencies for Mentoring Student Teachers in Primary Schools 139

Мирко Р. Дејић, Весна В. Миленковић
Стандарди постигнућа ученика у функцији ефикасне диференциране наставе математике 145

Marijana Zaninović
Sekvencijalno usvajanje sadržaja nastavne teme Građa tvari *iz kemije u okruženju Moodle sustava za e-učenje* 155

Nataša Zrim Martinjak
Developing Pedagogical Competency During Teacher Education Through the Experiential Learning of Didactic and Methodological Approaches 165

Војислав Л. Илић
Истраживање ставова ученика о коришћењу ИКТ у настави ликовне културе 177

Зорица Ковачевић, Сања Благданић
Дидактичко-методичке стратегије као подршка процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење 192

Александра С. Максимовић, Александар С. Тадић
Култура и уметност у школи – интегративни приступ 207

Бојана Р. Маринковић
Методички приступ обради књижевног дела Мој дека је био трешња *Анђеле Нанети (у читанкама за 6. разред основне школе)* 214

Slađana J. Marić
Learning Music and English Language With Online Classical Music Games 225

Станислава Д. Марић Јуришин, Бојана М. Марковић
Инклузија у студијским програмима високошколских установа за образовање васпитача и наставника у Србији – на континууму компетентности 234

Бојан М. Марковић
Стилске фигуре и њихово значење – трансформација садржаја – методички аспект –.... 245
Ana Markotić
Metodički aspekti transformacije sadržaja nastave filma u primarnom obrazovanju 258
Александра Милетић, Александра Стошић
Песма као вишенаменско наставно средство у развоју музичких способности при увођењу ученика у елементарно музичко образовање..... 269
Вишња М. Мићић
Сажимање реченице као пут упознавања њених главних чланова..... 284
Dunja Pavličević-Franić, Katarina Aladrović Slovaček
Kreativno mišljenje kao strategija u razvoju jezičnih vještina..... 299
Маријана Н. Папрић
Настава страног (руског) језика струке као фактор професионалног развоја наставника и васпитача..... 308
Karmelita H. Pjanić
Elementarni tekstualni zadaci o sabiranju i oduzimanju u udžbenicima matematike..... 321
Филдуза Р. Прушевић Садовић
Утицај дигиталних наставних средстава на квалитет непосредне комуникације у настави 330
Maya D. Raunik Kirkov
Strategies for the Implementation of Digital Technologies That Stimulate Critical Thinking in the Process of the Visual Art Education..... 341
Nemanja Rašić, Miroslava Ristić
Digitalna bezbednost učenika u bazičnom obrazovanju..... 346
Irena D. Mitrović
Prikaz mogućnosti primene Montesori programa u nastavi maternjeg jezika 355
Sanda Šimičić, Draginja Mrvoš-Sermek
Može li čestični crtež unaprijediti konceptualno razumijevanje u području vodenih otopina kiselina, baza i soli?..... 365
Tilen Smajla
Attitude of young language learners towards a foreign language: English in the second grade primary school..... 374

Ивана Р. Сретеновић, Горан М. Недовић
Повезаност успеха у школи и моторичких способности код ученика са интелектуалном ометеношћу ... *385*
Јелена Стаматовић
Евалуацијски приступ развоју школа ... *393*
Maja Ž. Stefanović
Razvijanje kompetencija vaspitača – determinanta kvalitetnog predškolskog obrazovanja i vaspitanja ... *402*
Радмила Н. Стојановић
Дидактичко-методичка функција дигиталног носача звука као компоненте поставке музичке писмености ... *408*
Гордана Стоковић, Мирослава Ристић
Развој дигиталних компетенција наставника разредне наставе ... *423*
Данијела М. Судзиловски, Марија К. Ивановић
Компетенције за музичку културу из угла учитеља и студената – будућих учитеља ... *436*
Dragica Haramija
Bralna značka ... *445*
Зорица Цветановић
Методички приступ препричавању у разредној настави ... *456*
Саша С. Чорболоковић
Методичка и едукативна употреба дигиталних фотографија у настави писмености ... *465*
Симона С. Кањевац
Ученичка перцепција чинилаца креативности у средњој уметничкој школи ... *473*

ПРЕДГОВОР

Међународни научни скуп *Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка учењу и развоју деце* одржан је 20. новембра 2015. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Скуп је организован у сарадњи са: Педагошким факултетом Универзитета „Св. Климент Охридски“ у Битољу; Факултетом за образовне науке, психологију и друштвене науке Универзитета „Аурел Влајку“ у Араду; Педагошким факултетом Универзитета у Марибору и Универзитетом за образовање наставника у Бјену.

У радовима овог зборника изложени су резултати теоријских рефлексија и емпиријских истраживања наших и иностраних еминентних стручњака из различитих научних области, али и младих-истраживача (студената) који чине своје прве кораке у свету науке.

Иако зборник нисмо структурисали истицањем тематских целина радови по свом садржају покривају осам тематских области: *савремени дидактичко-методички приступи у планирању и реализацији наставе; креирање средине која подржава учење и развој предшколске деце; науке и уметности – методички аспекти трансформације садржаја; дигиталне технологије које подржавају учење и развој деце; дидактичко-методичка функционалност уџбеника и других наставних средстава; вредновање и самовредновање у базичном васпитању и образовању; учење и развој деце са посебним потребама; развијање компетенција наставника и васпитача кроз иницијално образовање и стручно усавршавање*.

Посебно се захваљујемо свим ауторима на указаном поверењу, спремности и сарадњи приликом издавања овог зборника. Захвалност припада исто тако и свима онима који су својим радом омогућили издавање зборника.

Београд, новембар 2016. године

Проф. др Мирослава Ристић

Пленарна излаїања

Plenary sessions

UDC 37.064.1/.3:81'243(494)

A pedagogical design for multilingual teaching and learning processes: The implementation of the narrative format model in Switzerland[1]

Francesco Arcidiacono[2]

University of Teacher Education BEJUNE, Biel/Bienne (Switzerland)

Summary: *Many school systems and curricula highlight the need to create opportunities of learning through multilingual approaches. Switzerland is a country in which linguistic diversity is considered as a resource that should promote learning in a context in which homogeneity is perceived as the exception and linguistic variety the norm. Swiss classes consist of high percentages of speakers of "other" languages, creating opportunities for contact between members of different cultures. This variety is considered here as a possible way to implement new modalities of teaching/learning.*

The present study is part of a project that aims to favour linguistic skills and social inclusion through activities connected to language teaching/learning processes. A pedagogical design, named narrative format and implemented in different countries in order to teach/learn foreign languages, is presented as resource to explore opportunities of integration in the classroom, as well as collaboration between school and families.

The participants (teachers, 3-7 years old children and families living in the French speaking area of Switzerland) have been involved to teach/learn English and German languages. More specifically, the study focuses on the following aspects: How teachers implement the narrative format to teach foreign language? How the pedagogical design enables the integration and the collaboration between teachers, children and families?

The findings focus on the development of awareness-raising actions for teachers and parents about the potential benefits of multilingualism, providing children a foreign language learning experience. The model is proposed as a design that creates fruitful conditions for the acquisition of languages. In this vein, teachers should play the role of mediators helping young learners channelling their complex linguistic-communicative practices into constructive and integrative experiences at school.

Keywords*: multilingualism, narrative format, social inclusion, pedagogical design.*

1 The paper is referring to the EU project "SOFT" (School and family together for the immigrant children integration), n. 531208-LLP-2012-IT-KA2-Ka2MP – grant agreement: 4479-2012, Executive Agency of the European Commission for Education, Audiovisual and Culture, «European Union Lifelong Learning» program. We are grateful to the European Commission for the financial support and to the participant schools and families for their engagement. The present paper and its content remain under the responsibility of the author.

2 francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

This paper presents a research project designed to favour linguistic skills and social inclusion through activities connected to language teaching/learning processes. More specifically, the present contribution is dedicated to cultural and linguistic diversity at a time and in an educational context where homogeneity is perceived as the exception and diversity the norm. In fact, as highlighted by Studer (2014), classes in Swiss schools, especially in urban areas, consist of high percentages of speakers of "other" languages, creating manifold opportunities for contact between members of different languages and cultures likewise. This paper acknowledges such multilingual and multicultural encounters as resources for the development of schools and factors to improve connections between schools and families. In our view, the theme of linguistic and cultural diversity is considered from the perspective of the various social actors involved in (children, teachers and parents), and contributing to their language learning.

In the first part of the paper we present a concise description of some theoretical and contextual aspects connected to our research project about multilingualism. Afterwards, the principles of the narrative format approach and the methodology we have used will be presented in order to introduce concrete aspects of the project implementation in Switzerland. The main outcomes of the qualitative data analysis will be highlighted in the final part of the paper. The concluding section will offer some elements of discussion about possible educational implications of the study.

The issue of plurilingualism in the Swiss context

Switzerland[3] has a long tradition of bilingualism and multilingualism, but it does not mean that the integration of a second language is easily carried out (Padiglia & Arcidiacono, 2015a). As in other European countries, growing up with more than one language can sometimes be regarded as 'special' and 'effortful' and still surrounded by many false beliefs and misconceptions that are a direct result from lack of information.

As highlighted by Arcidiacono (2014), plurilingualism is not only a linguistic phenomenon, because it cannot only be linked to the acquisition of, and competence in, more than one language; it concerns the multidimensional and multifaceted cognitive development of a child, as well as the socio-political conditions facilitating or hindering language learning (Lüdi & Py, 1984; Lüdi, 1996). The issue of language learning in plurilingual children has been the topic of numerous studies (Bruner, 1983; Bialystok, 1986; Sorace, 2007; Taeschner et al., 2008; Ghimenton, 2014; Padiglia & Arcidiacono, 2014; Pirchio et al., 2014; Mc Andrew, 2015): it is recognised that children who have two or more languages are immersed in two or more cultures, develop some cognitive benefits, such as early knowledge of words, structures and sounds of their languages, have a better ability to learn other languages, and have a greater mental flexibility.

Plurilingualism, in this open definition, encompasses at least three levels of meaning: the first perspective relates to the idea of a speaker of a local language who learns other local languages (e.g., a French speaker learning German in Switzerland); the second perspective represents the idea of a speaker of other languages learning a local language (e.g., a Spanish speaker learning French in Switzerland); the third perspective refers to the scenario where a speaker of local languages wants to learn other, foreign, languages (e.g., a speaker of French learning English as a foreign language in Switzerland). The three perspectives are fundamentally different with

3 Four national languages (German, French, Italian, Romansh) co-exist in Switzerland. This determines a particular context characterized by heterogeneity, diversity and multiple linguistic and cultural resources. Owning two or more languages is important not only because it gives to children the opportunity to understand cultures or sub-cultures within the same country, but also because bilingualism and multilingualism bring cognitive advantages, early acquisition of words, structures and sounds of languages.

regard to the ideological positions of the actors, the perceptions of language competence and the learning conditions put in place for language learners. In fact, in the first case language curricula are put in place that not only facilitate second language learning (in Switzerland this would be a second national language) but, more importantly, are aimed at national cohesion using languages as a bridge between the language regions. In the second perspective, when children who speak other (foreign) languages at home with their parents learn local languages at school, multilingualism predominantly appears in the public domain as a problem connected to inward migration. The third perspective is generally founded on an instrumental, utilitarian argumentation emphasising the economic value of languages in education and at the workplace. This perception of multilingualism has a powerful tradition in Europe and has been actively put forth as an argument in the context of European integration (Studer, 2013; Studer et al., 2010).

Through this paper we intend to explore the theme of inclusion by studying the narrative method with students from diverse migrant backgrounds. In doing so, our aim is to analyse the fact that linguistic self-confidence of migrants and their children also depends on the host country's appreciation of their original languages. Increasing self-confidence, in turn, leads to healthier attitudes towards bilingualism and multilingualism as resources rather than deficits. Second, we recognise the importance of creating the conditions that facilitate and imitate the natural acquisition of languages. Within this approach, the role of the school is to act as a mediator helping young learners channelling their complex linguistic-communicative experiences into constructive and positive language learning experiences. Our main assumption is that every young learner can be viewed as multilingual to some extent, as they all build their linguistic and communicative repertoires from multilingual experiences they make in situations of language and variety contact (Padiglia & Arcidiacono, 2015b). Using a language unknown to the teacher or to other students in the classroom is only one aspect in the multilingual experience of a learner: seeing multilingual competence as the standard case rather than the exception is the premise to address the importance of multilingual experiences of all children, and not just of those who may need to be integrated. Teaching language, in consequence, means paying close attention to the heterogeneous, conditional and context-dependent language knowledge of children (Bybee & Hopper, 2001).

Taking into account the above-mentioned elements, our study aims at answering the following research questions: How teachers implement the narrative format to teach foreign language? How the pedagogical design enables the integration and the collaboration between teachers, children and families?

These objectives implied training and awareness-raising actions for teachers and parents about the potential benefits of multilingual education (Arcidiacono et al., submitted). We provided migrant children with a second language learning different resources: an experience in the comprehensive context of their school with the narrative format model; opportunities for migrant parents with second language learning experiences with their children's teacher and with their own children at home; the possibility for native children and teachers to familiarize with a foreign language. These aspects will be presented and treated in the present paper as elements considered in the implementation of a pedagogical scenario at school and at home.

The narrative format model

We consider language as a mean of social inclusion within primary contexts of education (such as schools and families), and as a possible way towards the establishment of effective and inclusive social practices. The approach we are presenting in this section constitutes the framework within which

the project we have implemented is based. Our interest is not exclusively based on linguistic issues of native and immigrant children learning: on the contrary, we assume that learning languages, including those spoken by migrant children at home, and sharing experiences at school and family are both relevant elements to be taken into account in the implementation of an educational design devoted to the promotion of integrative practices in different settings.

The pedagogical tool of the narrative format is a psycholinguistic model of language education for children in kindergarten and primary school. The label has been created by Taeschner (2005), clearly inspired by the notion of format (Bruner, 1998): "*The acquisition of language begins before the child issued its first lexical-grammatical speech. It begins when the mother and the child create a predictable interaction format that can serve as a microcosm for communication and the creation of a shared reality. Transactions that occur in such formats are the 'input' from which the child can master the grammar, how to refer and mean, and how to achieve his intentions by communicating*" (pp. 128-129, our translation). These notions of "predictable interaction" and creation of a shared reality constitute the core of our research interest, based on previous works in the Swiss context (Padiglia & Arcidiacono, 2015b).

Four fundamental concepts are sustaining the narrative format approach: 1) the principle of the narrative form of the thought that assumes that learning a foreign language is possible in a way that is analogous to the process of the first language acquisition. This implies the value of repetitive experiences, shared by the child with others (specifically, the adults), the use of storytelling with the support of gestures and mimic allowing the meaning of words and phrases to be learnt through active work; 2) the principle of good communication implying that an emotional bond among the conversational partners is essential to learn to speak. Establishing a relationship of affection and complicity is a key to motivate interlocutors and to improve their desire to communicate; 3) the principle of using a language per situation assumes that choosing and keeping a common language of conversation (e.g. English for French speaking people) is the condition for avoiding communication in the everyday local language and for sharing the chosen foreign language during joint activities; 4) the principle of linguistic progression that refers to the fact that the development of the vocabulary and language acquisition increase through a variety of experiences that are elaborated within different narrative everyday formats.

Methodology for the implementation of a pedagogical design

As mentioned above, the SOFT project concerns the linguistic integration of children from immigrant families through language learning activities that connect families and schools. Different countries (Italy, Scotland, Germany, Spain and Switzerland) have participated to the research during the years 2012-2015.

Participants and instruments

In this paper, we refer to the study conducted in Switzerland, involving three classes of primary schools (1st and 2nd levels) and two kindergarten classes. A total of 15 teachers and 169 children (age: 3-7 years old representing 20 different nationalities) participated to the research. The languages chosen within the project in Switzerland were German and English. A promotional campaign has been done to recruit the schools. It has included a diffusion of the project's aims via web and local media, mainly in areas with an elevate migration rate. With the participants, we have implied the following design: testing of pedagogical materials in classroom; interviews with teachers and parents about multilingual activities; observation and video-recordings of joint teachers-parents activities at school; ethnographic

notes and audio-recorded activities at participants' homes.

The pedagogical material has been conceived as an educational tool to be used both in the classroom and at home. A kit has been delivered to teachers and children (and their families) in order to ensure the different teaching/learning activities to be performed within the project. The activities implied a work with songs through the CD, cartoons with the DVD, written stories with books and e-books and online activities. Each class was involved in creative situations based on the adventures of two fantastic protagonists, "Hocus & Lotus" (cf. Fig. 1), who teach languages to the participant children. Within the world of the two characters, only the new language (English or German) was used by participant children and adults.

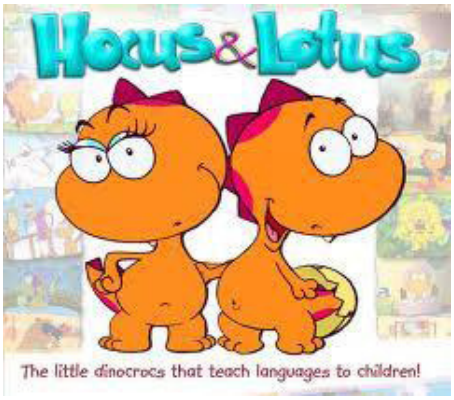


Fig. 1: The two characters of Hocus & Lotus.

The adventures of Hocus and Locus were written according to the demands of the teachers who previously experienced them in their classes. The stories referred to the typical children's lives, everyday contexts and situations of real experiences, such as the identification of friends to play with, situations of sharing toys, discovering places, organizing new activities, and so on. The adventures were organized in different episodes representing various adventures of Hocus and Lotus. The texts of dialogues and monologues have been specifically developed to promote the process of language acquisition through the repetition and to easily identify the relationship between images and spoken words.

In the classroom, children and teachers were performing the Hocus and Lotus stories all together, acting and repeating the episodes through the music (CD with the songs of the different episodes), reading the book (written in five languages: English, German, French, Italian and Spanish), learning colours and shapes, watching the cartoons in the language chosen for the activities. Teachers were previously trained to use the materials with children, to get into the imaginary world of Hocus and Lotus, and to interact with children in a very empathic way. A great attention has been paid to gestures and postures that can facilitate the experience of storytelling with children. Various sessions of training divided within thematic modules were organised with the participant teachers in order to introduce the main principles of the narrative format, items concerning interculturality, plurilingualism and school-families relations. Furthermore, specific DVDs devoted to the training for different school degrees were offered to the teachers in order to allow them to train themselves at home. The DVD explained and illustrated each narrative formats, through videos in which actors were playing each format. Moreover, a guide presenting the goals of the project, the main principles of the narrative format, as well as examples of activities to be performed at school and at home have been offered to each participant. Guides were available in fifteen different languages (according to the nationalities of participant children and families) in order to be readable for immigrant parents. Teachers, in collaboration with the research team, settled the use of the pedagogical material in classrooms.

Concerning families, the importance of parents' involvement was taken into account not only to ensure better school results but also to help social integration of the children. Within our pedagogical program, daily activities at home were requested to parents and children in order to provide the neces-

sary daily contact with the chosen foreign language. Parents were sharing the language learning activities by listening the CD songs, watching the cartoons and reading the books with their children at home.

Data and qualitative analysis

Different data sources are considered for the aims of this paper: seminars delivered to teachers on multicultural and multilingualism issues; pedagogical materials implemented for language learning/teaching; classroom activities conducted through the narrative format model; interviews with teachers and parents; observation of joint teachers-parents activities at schools; ethnographic notes and audio-recorded activities conducted at participants' homes (parents-children / children with other children). Audio and video data were analysed through an inductive approach based on synoptic analyses, through the selection of specific sequences (examples of practices and/or representations of integration), and through a "diagnostic" posture in which, by a contrastive approach, we identified the indices of implementation of the project design.

After the training, teachers were ready to perform the narrative format with their pupils: observations in the classrooms and post-activity interviews were provided to monitor this phase of the project. As the main idea of learning languages was based on the creation and reproduction of practices of good communication based on intersubjectivity and motivation to speak with others, the interactions of the narrative format took place through the establishment of spaces of communication where "routines" (intended as shared experiences) were performed. This type of activities allowed each participant to play different roles of the characters of the stories, notably through listening and acting out activities presented by the pedagogical material. The language of the stories was grounded in simple grammar and presented themes that were familiar to the children, mostly based on contexts of their everyday lives. During the narrative format, children learned the stories by repeating it with the teachers, by acting out the episodes and singing. This way to learn words, gestures and mimics through simple formats of 5 minutes each has been elaborated according to the following six steps: 1) the opening format, a way to move from the real world of the mother tongue to the imaginary world of the adventures of Hocus and Lotus, in which only the use of a new language was allowed; 2) the acting out of the story, a performance of the episode orally told by the teacher and integrated by gestures and mimics; 3) the musical, the moment in which children were singing the story, repeating the vocabulary and the expressions used in the acting out; 4) the reading activity performed using the books illustrating the stories; 5) the cartoon, watched together in order to recall the story; 6) the return to the real life, a final step that indicated to children that they were back from the imaginary world of the new language to the real world of the mother tongue.

A further level of our pedagogical design concerned the joint activities between families and schools that were organized by inviting parents and siblings at school. These meetings were organised twice in the school year. During these occasions, parents, children and teachers were working together around different subjects, such as intercultural education, mutual knowledge, and multilingualism as a resource for the society. According to the heterogeneous composition of the participant classrooms and families, these activities have constituted invaluable opportunities to share different cultural and linguistic realities among adults and children. The engagement of all the actors involved in the project has made possible the organization of different activities at school (e.g., shows, joint meals, activities of painting, etc.). These moments were a space of sharing intercultural experiences based on opinions and testimonies on the project lines and on teaching/learning languages.

Results of the project's implementation: A qualitative analysis

During the implementation of the project, the reality of Swiss French-speaking classes asked for adjustments of our pedagogical design. In fact, although the formats were originally meant for small groups, in Switzerland teachers were mostly alone with the whole classes of twenty or more students. Despite this aspect, the classroom's observations showed that pupils gladly participated to the narrative format, not only by repeating the dialogues and monologues of the stories but also anticipating them. Since the beginning of the project, the participant teachers shared with us their concerns about the implementation of the design in classroom, wondering whether children and parents would really get involved. As example, we report an excerpt of interview of a primary school teacher, declaring to be "*happy if all the children get in the active part with the language which is the most difficult thing in a classroom of more than twenty pupils. Another aspect is about the fact that it should go into the families, that it should take a larger dimension*." This kind of indications were relevant in guiding and adapting the pedagogical design according to the teacher's representations and the opportunities in the specific settings of each class.

By implementing the project activities, teachers were not just applying the formats: they get involved in the whole pedagogical process, trying to find new modalities and to create better conditions for social inclusion of a large set of children. As example, we observed teachers of primary school developing new ways of performing the format, by asking advanced pupils to lead the story (instead of leading by themselves, as required by the prescriptions), read and perform the narrative format with young children of other classrooms, not necessarily familiar with the Hocus and Lotus stories. Another level in the implementation of the pedagogical design concerns the parental involvement. Using the material within the family context has been a way to appropriate spaces and tools that bridge schools and families: by using the pedagogical material at home, parents and children were living the scenario that was usually created in the classroom, re-activating it outside the school context. The recall of these modalities of using the format in informal environments were recorded during family routines, such as dinners, and other situations, such as during car trips to go to school: "*We were in the car and I have thought, I could have recorded this!* […] *In the evening at table when my daughter has begun to repeat her sentences* (about Hocus and Lotus stories) *I have recorded it…*" (interview to a mother of a child of primary school about moments she was sharing with her daughter).

Through the practices performed at school and at home, social interactions become factors to promote inclusive practices among children and adults, as well as ways to develop new linguistic skills. In this sense, a central role was played by the parental involvement in children's school experiences: this was an essential part of the educational process based on the partnership between schools and families. As declared by a mother of a child of primary school, *"the teacher was surprised… in a positive way… about the evolution of some children. At the beginning of the school year she* (the teacher) *said: "oh dear it will be difficult for some children"… but some children surprised her in a good way at the end of the school year, they were not in difficulty with German at all."* The representations of adults and their perceptions during the implementation of the research project were then valuable sources of efficacy in terms of results reached by the application of the pedagogical design.

Another opportunity of social inclusion was related to the different meetings involving parents, children and teachers that were organized during the school year. In these occasions, parents were involved in co-organizing with teachers and children different activities in classroom, always connected to language learning but with an inclusive aim. Several

studies have shown how the involvement of parents in school living has beneficial effects on children's success (Epstein, 1990), especially when these occasions are based on shared and negotiated rules, balancing educational styles and attitudes, and require to act school-family experiences in various forms. Through these occasions, participant families experienced a concrete possibility to sustain their own language transmission, to share it with other parents, children and teachers, and to reflect on their own way of thinking about it. An example is offered by a mother declaring, during an interview, the following: "*I have learned new languages only by the written and visual way, but they* (children) *learn by listening… and all that they can hear, it's incredible! (…) We* (the parents) *have the reflex to think that for learning a new language we have to do written activities, but they* (children) *understand everything and they don't even know how to read! Incredible! So that's cool!*").

A key point in the implementation of our pedagogical project concerns the language learning processes based on collaborative activities. Children were requested to work together, as a group, in the classroom: in such a setting, everyone was equal regardless of the first language. Children learned the value of speaking more than one language and of exploring a new language together. The idea behind the project was that the diverse languages and cultures that people brought with them were huge assets, and integration was about creating a situation where everyone felt valued in using both their home language and the language of their new country (or even another new language). Through language and dialogue, children's and adults' ability to interact was viewed as a process of co-construction of meaning (Vygotskij, 1934), aimed at understanding the socio-cognitive dimensions of thought processes promoting learning. Social interactions were then a set of individual and collective dimensions related to language, communication, intentions, goals, and social representations of the participants (Baucal, Arcidiacono & Buđevac, 2011; Buđevac, Arcidiacono & Baucal, 2015).

Another specific element refers to the flexible nature of the project: the implementation of the pedagogical design has been a great opportunity to adapt different the activities to the specific demands of the field, often in addition to an already established curricular program. The rich variety of materials also allowed participants to choose what was considered as the most relevant to the school or family activities. This has contributed in different ways to put the language and its use in the center of the device. As result, the schools involved in the project have chosen to continue to use the pedagogical material in the coming years, which allows the transmission of knowledge among teachers of various school levels in the medium term. The teachers that have been trained in the use of narrative format are therefore able to pass further the educational tools necessary for the proper use of educational resources, in accordance with local requirements, and are valuable resources able reinforce the connections between schools and families.

Conclusion

The project has shown that language learning through the narrative format is possible through social interactions that create close connections in the classroom (e.g., through peer interactions or adult-child interactions), at home (with parents and/or siblings) and in different home-school activities fostering social inclusion. The opportunities to strengthen the connection between families and schools have provided beneficial spaces for dialogue, also enabling the unity and potential improvement of the self-esteem of families, of their own identity and uniqueness, as a positive resource useful for parents and school actors. Over the course of the project, teachers developed a more effective sense of comprehension of different issues concerning integration and social inclusion. Within the pedagogi-

cal design we used, every partner was taking advantages of different learning contexts (schools, families) or in boundary-crossing these contexts and situations, creating shared spaces of join activities and developing different pedagogical scenarios promoting exchanges through collaborative, educational and linguistic skills.

The implementation of the project required a considerable sensitivity on the part of the teacher so they can recognise and appropriately deal with the diversity inherent in language knowledge. Greater sensitivity and awareness allowed teachers to recognise their students as learners who hold diverse linguistic and communicative repertoires but differ with regard to the expertise they possess in managing communicative situations. These aspects are a promising horizon to improve new pedagogical models that can contribute to reinforce multilingual and multicultural encounters as a resource of connection between schools and families. Within this framework, schools should play the role of mediators helping young learners channelling their complex linguistic-communicative practices into constructive and integrative experiences of language learning, and favouring the social inclusion within the primary educational contexts of the everyday life.

References

- Arcidiacono, F. (2014). Plurilinguisme et enseignement des langues: une vision d'ensemble. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 11-25). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Arcidiacono, F., Padiglia, S., & Miserez-Caperos, C. (submitted). Transitions in the representation and implementation of a language learning project within a multicultural context. *European Journal of Psychology of Education*.
- Baucal, A., Arcidiacono, F., & Buđevac, N. (Eds.) (2011). *Studying interaction in different contexts: A qualitative view*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Bialystok, E. (1986). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Child Development*, *57*, 498-510.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buđevac, N., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (Eds.) (2015). Learning and development through social interaction in educational context. Special issue. *Иновације у настави / Teaching Innovations, 28*(3), 5-206.
- Bybee, J., & Hopper, P. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In J. Bybee & P. Hopper (Eds.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* (pp. 1-26). Amsterdam: Benjamins.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger, M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York, NY: Haworth Press.
- Ghimenton, A. (2014). Les vertus cachées du bilinguisme. *Psychoscope, 6*, 12-15.
- Lüdi, G. (1996). Mehrsprachigkeit. In I. Halbband, H. Goebl, P. H. Nelde, Z. Stary & W. Wölck (Eds.), *Kontaktlinguistik: Ein internationals Handbuch zeitgenössicher Forschung* (pp. 233-245). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Lüdi, G., & Py, B. (1984). *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderungsgruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Padiglia, S., & Arcidiacono, F. (2014). Intégration et enseignement/apprentissage des langues: le projet SOFT pour lier école et famille. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 61-74). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Padiglia, S., & Arcidiacono, F. (2015a). Towards integrative approaches through multilingual activities: Teachers, pupils and families experiencing a collaborative project. In M. Carmo (Ed.), *International Conference on Education and New Developments. Proceedings* (pp. 251-255). Lisbon: WIARS.
- Padiglia, S., & Arcidiacono, F. (2015b). A narrative format design to improve language acquisition through social interaction. *Иновације у настави / Teaching Innovations, 28*(3), 83-98.
- Pirchio, S., Taeschner, T., Passiatore, Y., & Tomassini, G. (2014). Gagner le défi de l'éducation bilingue: l'application du modèle du Format Narratif à l'école et en famille. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 47-59). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Sorace, A. (2007). The more, the merrier: facts and beliefs about the bilingual mind. In S. Della Sala (Ed.), *Tall Tales about the mind and the brain: Separating fact from fiction* (pp. 193-203). Oxford: Oxford University Press.
- Studer, P. (2013). Linguistics applied to business contexts: an interview with Patrick Studer. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, 11*(21), 187-198.
- Studer, P. (2014). Synthèse. De la diversité à la competence multilinguistique. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 157-162). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Studer, P., Kreiselmaier, F., & Flubacher, M.-C. (2010). Language planning of the European Union: a micro-level perspective. *European Journal of Language Policy, 2*(2), 251–270.
- Taeschner, T. (2005). *The magic teacher*. London: CILT.
- Taeschner, T., Rinaldi, P., Tagliatatela, D., & Pirchio, S. (2008). "Le parole per raccontarmi". Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, *10*(1), 21-35.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myslenie i rec'. Psichologiceskie issledovanija*. Moscow: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo. (English transl. *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1962).

UDC 373.3:811.163.41’35

Правопис српског језика у разредној настави

Вељко Ж. Брборић[1]

Филолошки факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду се говори о настави правописа у разредној настави. Заправо, говори се о заступљености наставе правописа у наставним плановима и програмима од првог до четвртог разреда основне школе, као и о правопису у уџбеничкој и приручничкој литератури и, условно речено, о реализацији наставе. Даћемо кратак увид и у методичку литературу, тј. онај део који се односи на наставу правописа. Биће речи и о правописним вежбама које су намењене ваљаној правописној обуци наших најмлађих ученика.*

Кључне речи: *правопис, настава правописа, наставни план и програм, млађи разреди основне школе, правописни уџбеници и приручници.*

Увод

У релевантној лингвистичкој литератури наћи ћемо да је књижевни (стандардни) језик онај који се у одређеној друштвеној заједници употребљава као општи језик припадника те заједнице у образовању, култури, књижевности, науци, техници, медијима, привреди, свеукупној државној и друштвеној кореспонденцији. Књижевни језик је заснован (и основан) на утврђеним фонетским (ортографским, тј. правописним и ортоепским), морфолошким и синтаксичким обрасцима. Ти обрасци чине књижевну норму, односно систем правила која су обавезна за све оне који тим језиком пишу (и говоре).

Правописну норму чине правила за писање гласова, речи и знакова за раздвајање реченица и реченичних делова. Правописна норма се односи, разуме се, на писани језик и требало би да је обавезујућа за све образоване људе – када пишу (Брборић 2015). Ипак, сведоци смо велике неписмености и полуписмености када је у питању правописна норма српског књижевног језика, често се греши, па нам се понекад чини да је неписменост надјачала писменост, како у школи, тако и изван школе.

Правопис у наставном плану и програму

Међу основним задацима наставе у наставном плану и програму Српског језика за млађе разреде основне школе налазимо и то да је задатак „развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује”, али и „основно описмењавање најмлађих ученика на темељима ортоепских и ортографских стандарда српског књижевног језика (подвукао В. Б.); поступно и систематично упознавање граматике и правописа српског језика” (подвукао В. Б.).

1brboricv@eunet.rs

Ово каже наставни програм за млађе разреде основне школе, тј. сведочи да су основни задаци наставе српског језика у млађим разредима основне школе усвајање правописне норме. Како бисмо прецизно видели шта се очекује од ученика, даћемо увид у наставне програме, тј. у онај део који се односи само на правопис српског језика.

По наставном програму ученици **првог разреда** основне школе из правописа имају задатак да савладају следеће правописне лекције: Употреба великог слова на почетку реченице, у писању личних имена и презимена, имена насеља (једночлана). Правилно потписивање (име, па презиме).[2] Употреба тачке на крају реченице. Место и функција упитника и узвичника у реченици (Наставни програм 1 и 2).

Уз то, у одељку о ортографским вежбама стоји да ће ученици преписивати речи и кратке реченице са датим задатком, као и да ће се проверавати и вредновати уредност и читкост писања. Већ од првог разреда се помиње примена диктата и аутодиктата за проверу правописних правила (Наставни програм 1 и 2).

Наставни програм за **други разред** основне школе предвиђа да ученици савладају следеће делове правописа: Употреба великог слова у писању личних имена и презимена, надимака уз лично име, имена животиња, вишечланих географских имена и улица (једноставнија решења). Писање адресе. Растављање речи на крају реда (основна правила). Писање речце **ли** у упитним реченицама и речце **не** уз глаголе у одричним реченицама. Скраћенице за мере (корелација са наставом математике). Тачка. Упитник. Узвичник. Две тачке и запета у набрајању. Усвајање латинице – читање и писање у другом полугодишту (Наставни програм 1 и 2).

Уз ортографске вежбе наводи се: преписивање реченица и краћих одломака текстова ради усавршавања технике и брзине писања; увежбавање читког и уредног рукописа. Провера тачности запамћивања и усвојености правописних правила ће се проверити аутодиктатом и контролним диктатом[3] (Наставни програм 1 и 2).

У **трећем разреду** је прво предвиђено обнављање већ ученог градива и вежбе у примени правописних правила која су учена у првом и другом разреду, а после тога се наводе и нови садржаји из правописа. То су: употреба великог слова у писању имена народа, вишечланих географских имена, празника, наслова књига, часописа и новина. Писање датума. Писање назива улица. Писање бројева словима. Писање речце **не** уз глаголе, придеве и именице. Писање речце **ли**. Азбука и абецеда – изговор напамет и уочавање примене у списковима ученика и сл. Интерпункцијски знак на крају обавештајних, упитних, узвичних и заповедних реченица. Писање сугласника ***j*** у речима (отклањање грешака ако их ученици чине) – између самогласника **и–о** / **о–и**; Писање скраћеница типа: *бр.*, *уч.*, *стр.*, *год.* и скраћенице за мере.

Посебно се скреће пажња на ортографске вежбе и наводе облици реализације: преписивање текста са ћирилице на латиницу. Увежбавање читког и уредног рукописа, уз примену правописних правила. Преписивање текста са датим задатком. Диктати са допуњавањем, аутодиктат, изборни диктат, контролни диктат.

Налазимо и напомену (препоруку) да се правопис савлађује путем систематских вежбања – елементарних и сложених – које се организују често, разноврсно и различитим облицима писмених вежби. Овде вреди напоменути да налазимо упутство да ученике врло рано треба упућивати на служење правописом и правопис-

2 Иако се правилно потписивање (име па презиме) учи у првом разреду основне школе, морамо констатовати да се овде често греши и да се ова грешка сусреће свакодневно.

3 Диктат и контролни диктат су добре и захвалне правописне провере, док смо према аутодиктату скептични и нисмо сигурни да га ваља користити још у другом разреду основне школе.

ним речником [школско издање], (подвукао В. Б.)[4] (Наставни програм 3).

Наставни програм у **четвртом разреду** каже да је основни задатак да ученици савладају следеће правописне лекције: употреба великог слова у писању имена држава и покрајина и њихових становника; имена насеља (градова, села) и њихових становника; писање управног и неуправног говора (сва три модела);[5] наводници; заграда; писање присвојних придева изведених од властитих имена (-ов/-ев, -ин, -ски); писање сугласника **ј** у придевским облицима на -ски, и у личним именима и презименима; писање скраћеница типа: итд., сл., нпр. и скраћеница које означавају имена држава. Понављање, увежбавање и проверавање оспособљености ученика за примену обрађених правописних правила (Наставни програм 4).

Можемо закључити да се у наставном програму из правописа за млађе разреде основне школе налазе најважније правописне области, недостаје само транскрипција страних речи и израза и састављено и растављено писање речи. Ако је судити по програму, ученици који заврше четврти разред морају имати завидно правописно знање. Дакле, ученици на прелазу из четвртог у пети разред, тако кажу планирани наставни садржаји из правописа, морају бити добро правописно оспособљени, тј. веома компетентни у познавању правописних правила српског језика.[6]

Правопис у уџбеницима и приручницима[7]

Разуме се да овде није могуће дати детаљан преглед одељака о правопису у уџбеницима и приручницима за прва четири разреда основне школе. Наиме, број уџбеника и приручника и њихових издавача је последњих година нагло порастао, па је сада у настави неколико десетина уџбеника и приручника за млађе разреде основне школе за Српски језик као наставни предмет. Овде ћемо дати само кратак увид у правописне садржаје уџбеника које издаје Завод за уџбенике из Београда.[8]

У првом разреду се настави правописа, с јасним разлогом, не посвећује много пажње. Велики број часова посвећен је почетном читању и писању, па је настава правописа у другом плану. Ипак, ученици стичу и основна знања о правопису када уче да пишу, тј. обраћају пажњу на велико слово на почетку реченице и код властитих имена, као и на интерпункцију на крају реченице (тачку, упитник и узвичник).

У другом разреду уџбенички комплет за наставу Српског језика Завода за уџбенике чине два уџбеника: *Српски језик за 2. разред основне школе* и *Наставни листови за српски језик за 2. разред основне школе*. Аутор оба уџбеника је Славица Јовановић. *Српски језик за 2. разред основне школе* има осамдесетак страна текста и посебан одељак НАУЧИ ДА ПИШЕШ ПРАВИЛНО, који заузима скоро четвртину уџбеника (63–81) и правописне садржаје са следећим поднасловима: Пиши као што говориш, Редослед слова у ћирилици, Абецеда, Када пишемо велико слово, Велико слово за властите именице, Велико слово у називима, Тачка, Упитник, Узвичник,

4 Проблем може представљати што **измењено и допуњено издање** *Правописа српскога језика* Матице српске из 2010. године нема школско издање. Ранија школска издања нису погодна за употребу, јер су нека правописна решења промењена 2010. године. Олакшавајућа је околност да од 2015. године имамо школско издање *Правописа* Милорада Дешића.

5 Писање управног и неуправног говора је озбиљан захтев, па су и овде грешке честе, не само у четвртом разреду, већ и касније.

6 Изузетак чине, како смо већ констатовали, две правописне области и то – транскрипција страних речи и израза и састављено и растављено писање речи.

7 Просветне власти су припремиле нову стратегију за израду уџбеника. Смањује се њихов обим, судбина радне свеске је под знаком питања и лако се може десити да то има негативне последице по Српски језик као наставни предмет.

8 Одлучили смо се за уџбенике Завода за уџбенике јер они имају најдужу традицију и дуго времена су били једини издавачи уџбеничке литературе у Србији.

Упитна речца **ли**, Одрична речце **не**, Две тачке и запета у набрајању, Преношење речи у нови у ред (Јовановић 2011). Из самог садржаја уџбеника се види да правописни садржаји прате наставни програм и да им је посвећено доста пажње у основном уџбенику. Увидом у уџбеник можемо констатовати да су правописни садржаји дати на коректан и сасвим употребљив начин, ученицима се дају ваљана објашњења, а овде издвајамо само нека, прилагођена узрасту ученика: „Сва слова заједно називају се писмо. Ми користимо два писма: ћирилицу и латиницу. Пиши као што говориш, читај како је написано, Утврђени редослед слова у латиничном писму назива се абецеда. Властите именице пишу се великим почетним словом. Великим почетним словом пишу се називи школа. Великим почетним словом пишу се наслови песама, прича, књига и имена листова и часописа. У писању су, осим слова, важни и неки други знаци. Један од њих је тачка. Тачка се пише на крају реченице. Упитна речца ЛИ пише се одвојено од речи испред себе. У одричним реченицама речца НЕ пише се одвојено од глагола (...)" (Јовановић 2011). Све ово прате примери који су, по правилу, добро одабрани. У *Наставним листовима за српски језик за 2. разред основне школе* налазимо вежбања која прате основни уџбеник, тј. правописне партије у њему. Тако се уз вежбе о скраћеницама од ученика очекује да на правописно коректан начин науче писати скраћенице од следећих речи и израза: *основна школа*, *Свети Сава*, *телевизија*, *мушки род*, *женски род*, *средњи род*, *једнина*, *множина*, *разред*, *број*, *улица*, *ученик*, *страна*, *година*, *центиметар* (Јовановић 2011а). Ови примери нам јасно говоре да су *Наставни листови* захтевни и да се од ученика другог разреда очекује добро познавање правописа, односно да науче велики број различитих скраћеница, па мислимо да би упутније било да су понуђени само основни и ученицима блиски примери.

У трећем разреду смо за програмске садржаје из Српског језика консултовали два уџбеника: *Српски језик за 3. разред основне школе* (аутори Вук Милатовић и Славица Јовановић) и *Наставни листови за српски језик за 3. разред основне школе* (аутор Вук Милатовић).

Уџбеник *Српски језик за 3. разред основне школе* на безмало петнаест страна (47–60) доноси одељак о правопису под насловом **ПРАВОПИС – НАУЧИЋУ ДА ПРАВИЛНО ПИШЕМ** и ту налазимо следеће лекције: Азбука и абецеда, Употреба великог слова у писању вишечланих географских имена, Писање имена празника, Писање наслова књига, листова и часописа, Писање датума, Писање имена народа, Називи улица и тргова, Писање имена животиња, Сугласник **Ј**, Скраћенице (Милатовић и Јовановић 2009).

Уз потребна објашњења о азбуци и абецеди налазе се и питања за проверу доброг познавања наша два писма и од ученика се очекује да не праве грешке. Ево тих питања: *Која су слова азбуке и абецеде истог облика? Која су писана слова азбуке и абецеде сличног облика? Која су писана слова азбуке и абецеде потпуно различитог облика?* (Милатовић и Јовановић 2009). Поред примера и објашњења појединих правописних правила сусреће се и низ других питања, што сведочи о намери аутора да уџбеник има и радни карактер, па тако налазимо и следећа питања и задатке*: Напиши имена неколико градова и села, планина и река! Ком празнику се највише радујеш? Који празник прослављамо 8. марта? Наброј празнике које слави твоја породица! Наброј књиге из домаће лектире за трећи разред које си прочитао (прочитала)! Који се листови и часописи читају у твојој школи? Које ти се књижевно дело највише допада? Подвуци датуме који су исправно написани! Напиши имена припадника народа који живе у твом месту! Објасни када се име животиње пише малим, а када великим почетним словом!* (Милатовић и Јовановић 2009).[9]

9 Илустрације које налазимо у уџбенику нису понекад најбоље. Остаје и питање да ли ученици баш у трећем разреду морају знати писање скраћеница од назива као што је Ор-

У уџбенику за трећи разред основне школе налазимо и називе великог броја празника (*Божић*, *Ускрс*, *Први мај*, *Нова година*, *Свети Сава*, *8. март*); имена улица и тргова (*Улица Вука Караџића*, *Улица народних хероја*, *Дечанска улица*, *Трг слободе*, *Улица босанска*, *Улица липа*, *Таковска улица*, *Трг жртава фашизма*, *Улица Бранка Радичевића*, *Улица војводе Мишића*, *Улица царице Милице*) (Милатовић и Јовановић 2009). Мислимо да би било боље да је мање примера, да су једноставнији и да су објашњења систематичнија.

Уз део који се односи на писање имена животиња сусрећемо и имена која су нашим ученицима, у то смо убеђени, прилично нејасна, неактуелна и непотребна. Ево и примера из уџбеника за трећи разред: „Имена животиња која им се дају по боји или некој другој особини пишу се малим почетним словом" и онда се ученицима нуде имена у којима су сва слова велика: „ВРАНАЦ, МРКОВ, ШАРУЉА, ГЛАВОЊА, СИВУЉА, ШАРОВ, РЕПОЊА" (Милатовић и Јовановић 2009). Испод тога се наводе и властита имена животиња са објашњењима: *Шарац* – коњ Краљевића Марка, *Јаблан* – властито име вола, *Шаруља* – властити име краве добијено по боји, *Брундо* – властито име медведа добијено по томе што брунда. Чини се да примери и објашњења нису у складу са реалним потребама ученика трећег разреда и да би било корисно дати (и) објашњења о кућним љубимцима, јер су она ближа ученицима, а то је и потребније и актуелније од горе поменутих примера.

Бројни су примери и за писање сугласника **j**, али изостају потребна објашњења: *каиш*, *виолина*, *авион*, *киоск*, *пијук*, *пије*, *историја*, *дијета*; *бојица*, *мајица*, *издајица*, *кутијица*, *судија*, *армија*, *дијалог*, *дијафилм*, *зуји*, *пијуче*, *фијуче*, *вијуга*, *пиј*, *открij*, *разбиј*, *разумеј*; *фиока*, *учионица*, *радионица*, *стадион*, *студио*, *био*, *радио*, *учио*, *возио*, *пио*... (Милатовић и Јовановић 2009). Дакле, превише је примера, али недостаје ваљано објашњење.

Наставни листови за 3. разред основне школе на десетак страна (76–87), под одељком ПРАВОПИС, доносе вежбања са следећим поднасловима: Употреба великог слова, Тачка, упитник и узвичник на крају реченице, Писање одричне речце **не**, Писање упитне речце **ли**, Гласови **Ђ**, **Џ**, **Ћ**, **Ч**, Сугласник **Ј** између самогласника, Скраћенице (Милатовић 2009).

Од ученика се очекује да знају скраћенице за следеће називе: *Недељне информативне новине*, *Удружење ликовних уметника Србије*, *Народни магазин*, *Уједињене нације*, *Српска књижевна задруга*, *Сједињене Америчке Државе*, *Српска академија наука и уметности*, *Фудбалски клуб* (Милатовић 2009). Не знамо по ком критеријуму се мисли да ученици знају скраћенице попут *Нама* (*Народни магазин*) или *НИН* (*Недељне информативне новина*), које су, најблаже речено, превазиђене, непотребне и неактуелне за ученике овог узраста.

За четврти разред основне школе дајемо увид у два уџбеника истих аутора (Милија Николић и Мирјана Николић): *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе* и *Радна свеска за српски језик за 4. разред основне школе*.

У уџбенику *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе* у одељку ГОВОРНА КУЛТУРА И ПИСМЕНОСТ налазимо правописне лекције са следећим насловима: Писање имена држава и покрајина, Писање имена припадника народа, Писање назива књига и листова, Писање придева изведених од властитих именица, Придеви са словом **Ј**, Употреба заменице **Ви** из почасти, Скраћенице (Николић и Николић 2012). Уочљиво је да се садржаји из правописа не налазе концентрисани на једноме месту, већ су дати „разбацано" у уџбенику. Објашњења су јасна (*Све речи у називима држава*

ганизација Уједињених нација. Без обзира на то што уџбеник прати наставни програм, верујемо да би неки примери могли бити актуелнији и пажљивије одабрани.

пишу се великим словом; *Имена народа и њихових припадника пишу се великим почетним словом*; *И сва имена која људи добијају према месту (насељу или покрајини) свога порекла или становања пишу се великим почетним словом*; *Називи књига и књижевних дела (песама, прича, романа), листова (новина) и часописа пишу се великим почетним словом; Придеви који су постали од властитих именица наставцима -ски, -чки, -шки пишу се малим почетним словом...*). Ипак, неки примери су могли бити и избегнути, у такве спадају *Драгачево*, *Гружа*, *Мексиканци*, *Мексиканац*, *Мексиканка*, *Гарашани* и *Гарашанке (из села Гараша)*, *рашки (предео)* и слични примери (Николић и Николић 2009). Мислимо да и код одабира примера морамо бити свесни узраста ученика и разлике између ученика млађих и старијих разреда основне школе. Неки примери су ученицима потпуно непознати.

Радна свеска за српски језик за 4. разред основне школе доноси одговарајуће вежбе именоване следећим поднасловима: Управни говор, Неуправни говор, Писање назива књижевних дела, Писање придева, Писање појединих бројева, Скраћенице и заграда (Николић и Николић 2008).

Чини нам се да је, поред праћења наставних програма и уџбеника, потребно додатно ангажовање учитеља како би се настава правописа добро реализовала. Заправо, наставник мора консултовати и актуелни правопис и настојати да примери за објашњење правописних партија буду ваљани, познати и разумљиви ученицима.

Правопис у методичкој литератури

Направили смо увид у методичку литературу и видели какав је статус наставе правописа у важнијим методичким књигама.

У *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића правописним вежбама је посвећено доста пажње (Николић 1992: 583–609). Говори се о посебним (простим) правописним вежбама и општим (сложеним) правописним вежбама, као и о облицима правописних вежби према начину извођења, о диктату и самодиктату, допуњавању текста, исправљању текста, преписивању текста и о образлагању (коментарисању) правописа у тексту. Тако се нуди диктат за ученике овог узраста и посреди је адаптиран текст басне с насловом *Славуј, кукавица и магарац* и следећим садржајем: *Певао славуј на грани. Чула га кукавица, па му рече: „Хоћеш ли да се опкладимо да ја лепше певам од тебе?" „Пристајем", одговори славуј, „али ко ће нам бити судија?" „Ено онај с дугим ушима што пасе на ливади", предложи кукавица. Почели су певати. Магарцу се више свидело кукавичино певање него славујева песма. Тако славуј изгуби опкладу, али га утеши чобанин говорећи му: „Не стиди се, мали славују! Твоја песма је утолико лепша кад се магарцу не допада"* (Николић 1992: 594). М. Николић нуди и диктат за ученике од четвртог до шестог разреда и то је текст народне приче: „*Копао неки човек поред међе где је било доста камена. Један камен одскочи испод мотике и јако га удари у главу. Човек шкргутну зубима и обема рукама стисну чело...*" (Николић 1992: 592). Сусрећемо и пример за самодиктат, познати текст басне „Лав, бикови и лисица" и реченице следеће садржине: „*Лав је видео три бика који су увек живели у слози и љубави, па није смео на њих да удари. Послао је лисицу те их она завади и растави. Онда је лав на сваког посебно нападао и свој тројици дошао главе*" (Николић 1992: 597). Понуђени текстови могу бити употребљиви као правописна вежба, али мало одударају од наставног програма и уџбеника. У њима нема примера за правописне области које се тамо уче, врло је мало примера за писање великог почетног слова, називе институција, књига, часописа, новина и оних садржаја који су обавезни из наставе правописа. Примери који се нуде у уџбенику – са допуњавањем текста, исправљањем

текста и преписивањем текста су употребљиви, али бисмо волели да су актуелнији и „ближи" ученицима.

У методици Павла Илића, тј. у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе* налазимо посебне одељке о правописним вежбама, диктату и о прегледању и исправљању диктата (Илић 1997: 552–557). Говори се о простим и сложеним правописним вежбама и објашњавају њихови задаци. Стоји објашњење да се правописна правила увежбавају: уочавањем примера њихове примене на тексту и образложењем, преписивањем делова текста, исправљањем грешака у тексту, допуњавањем изостављених делова текста и применом диктата (Илић 1997: 553). Теоријски се говори о диктату и врстама диктата (контролни диктат, сондажни диктат, диктати за увежбавање, диктат за предусретање грешака, проучени диктати, изборни диктати, аутодиктати, диктати са допуњавањем, диктирање уз коришћење слике, диктирање са преиначавањем, диктати уз подстицајне речи, слободни диктати). Налазимо и одељак који се односи на прегледање и исправљање диктата, али П. Илић не нуди примере и то се може сматрати недостатком. Добро би било да су понуђени бар неки примери на основу којих бисмо видели како се са њима поступа, јер сама теорија без објашњења нас може понекад одвести и на погрешан пут.

Код Симеона Маринковића у *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* врло мало пажње је посвећено настави правописа и њеној специфичности (Маринковић 2003). Заправо, правопис сусрећемо само на једном месту, када се говори о употреби зареза (запете), и то у неколико реченица.

У уџбенику Вука Милатовића *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави* у одељку *Настава граматике и правописа* (Милатовић 2011) своје место нашле су и препоруке о настави правописа. Истина, о правопису се не говори одвојено, помиње се на више места, и то увек у саставу наставе граматике.

У *Методици наставе српског језика и књижевности* аутора Стане Смиљковић и Миомира Милинковића (2008) правопис сусрећемо у два поглавља: *Усмено и писмено изражавање (вежбаоница, питаоница, језичка, правописна и стилска радионица)* и *Граматика и правопис – наставни приступ* (Смиљковић и Милинковић 2008). Углавном је реч о теоријском приступу.

Закључак и неколико напомена

а) Правопис је добро дефинисан у наставном плану и програму за ученике млађих разреда основне школе. Наставни план и програм каже да ученике врло рано ваља упућивати на служење правописом и правописним речником. Овде се вреди подсетити неколико ствари. Прво: немамо одговарајуће школско издање правописа и правописног речника за ученике млађих разреда основне школе и то се мора имати на уму. Не може исто школско издање бити намењено ученицима млађих разреда основне школе, ученицима старијих разреда основне школе и нашим средњошколцима.[10] У новим околностима само се *Правопис српског језика – школско издање* Милорада Дешића може сматрати прилагођеним школским потребама. Друго: Сва друга издања школских правописа имају озбиљне недостатке, већина није усклађена са *Правописом српскога језика* Матице српске из 2010. године, када је урађена измена и допуна правописне норме.

б) Уџбеници и приручници (основни уџбеник и радна свеска) за млађе разреде основне школе имају довољно простора и објашњења правописних партија и ми сматрамо да је то за најмлађе ученике сасвим довољна обука. Исти-

10 Такав је покушај са приручником *Правопис српског језика у стрипу*, чији је аутор Љубица Прћић.

на, ваља се постарати да се примери и илустрације прилагоде реалном образовном тренутку и да се уочени пропусти исправе. Могло би се размишљати и о правописном приручнику за млађе разреде основне школе, али би он морао бити прилагођен њима у целини – избором правописних области, али и обимом, са адекватним објашњењима и одговарајућим примерима.

в) Ученицима млађих разреда морамо понудити једноставније и актуелне примере, с мање правописних захтева, јер се овако не види јасно разлика између правописних садржаја у млађим и старијим разредима основне школе. Најбољи пример за то је обрада скраћеница на којој се инсистира у другом, трећем и четвртом разреду основне школе, с доста понављања и с великим бројем примера.

г) Правописне области српског језика се, најкраће речено, могу поделити у девет основних области: 1. Писма; 2. Екавски и ијекавски изговор; 3. Гласовне промене и гласовни односи; 4. Писање великог слова; 5. Састављено и растављено писање речи; 6. Растављање речи на крају реда; 7. Скраћенице; 8. Интерпункција; 9. Писање имена и речи из страних језика. Ученици млађих разреда не уче само састављено и растављено писање речи и писање речи и имена из страних језика. Такав приступ се може сматрати оправданим, али се садржаји морају боље сегментирати.

д) Можда бисмо могли дати будућим учитељима и препоруку, тј. прецизирати како и колико времена посветити програмским садржајима који се односе на градиво из правописа. Таквих напомена нема ни у методичкој литератури и ту бисмо могли донети боље и прецизније препоруке.

ђ) Уџбеници и приручници који се користе у млађим разредима основне школе морају имати јасна и прецизна објашњења и ученицима употребљиве и јасне примере за познавање правописних правила. Сада ту имамо мање пропусте.

е) Добро би било издвојити најфреквентније примере и скренути пажњу на најчешће грешке које сусрећемо у њиховим писаним радовима (нпр. мешање писма у истом тексту, некоректан испис неких слова, лош рукопис). О овоме немамо подуку ни у методичкој литератури.

Литература

- Брборић, В. (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
- Брборић, В. (2015). *Правопис и школа*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Дешић, М. (2015). *Правопис српског језика – школско издање*, Београд: Klett.
- Илић, П. (1997). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси –методика наставе*, Нови Сад: Прометеј.
- Маринковић, С. (1997). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. (https://www.zouv.gov.rs, 20. 10. 2013)[11]

11 Сви планови су преузети са сајта Завода за унапређење образовања и васпитања 20.10. 2013. године, са адресе: https://www.zouv.gov.rs.

- Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања. (https://www.zouv.gov.rs, 20. 10. 2013)
- Наставни програм за четврти разред основног образовања и васпитања. (https://www.zouv.gov.rs, 20. 10. 2013)
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (1993). *Правопис српскога језика*, I. *Правила и њихови односи*, II. *Речник уз правопис*, Нови Сад: Матица српска.
- Пешикан, М. (1996). „Правописна норма", у: *Српски језик на крају века* (ред. Милорад Радовановић), Београд: Институт за српски језик САНУ – Службени гласник, 171–179.
- *Правопис српскохрватскога књижевног језика са правописним речником* (1960) (израдила правописна комисија), Нови Сад – Загреб: Матица српска – Матица хрватска.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (2010) *Правопис српскога језика*, измењено и допуњено издање [редакција измењеног и допуњеног издања: Мато Пижурица (главни редактор), Милорад Дешић, Бранислав Остојић, Живојин Станојчић], Нови Сад: Матица српска.
- Прћић, Љ., (2007) *Правопис српског језика у стрипу*, Нови Сад: Змај.
- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет у Врању – Учитељски факултет у Ужицу.

Уџбеници[12]

- Јовановић, С. (2011). *Српски језик за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Јовановић, С. (2011а). *Наставни листови за српски језик за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Милатовић, В., Јовановић, С. (2009). *Српски језик за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Милатовић, В. (2009). *Наставни листови за српски језик за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М., Николић, М. (2012). *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М., Николић, М. (2008). *Радна свеска за српски језик за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

12 Овде смо навели уџбенике Завода за уџбенике које смо користили. Ни у новијим издањима нема промена у правописним лекцијама.

Serbian Language Spelling In Lower Grades of the Primary School

Veljko Brborić
Faculty of Philology, University of Belgrade

This paper is on the spelling teaching in lower grades of the primary school. Actually, it is about the presence of teaching spelling in the curricula for the grades one to four of the primary school, about course books, reference books and manuals referring to teaching spelling, and realization of spelling teaching in the teaching process. This paper brings some results about knowing spelling of students of the fourth grade of the primary school. There are going to be spelling exercises aimed at thorough spelling training of our youngest students.

***Key words**: spelling, teaching spelling, class teaching in lower grades, curriculum, spelling course books and manuals.*

UDC 371.671.046.12

Дидактичко-методичка подршка учењу и развоју у уџбеницима за млађи основношколски узраст

Биљана Требјешанин[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Интензивни развој идеја о пожељним дидактичко-методичким аспектима уџбеника за ниже разреде основне школе, из угла подршке учењу с разумевањем и развоју сазнајних капацитета ученика, почео је у нашој средини осамдесетих година прошлог века, на темељу промена до којих је дошло у схватању функције уџбеника. Од средства за излагање знања, он је добио функцију средства за управљање процесом учења с разумевањем и средства које има формативну улогу у развоју сазнајних капацитета ученика. Циљ овог рада је да понуди реорганизован синтетички преглед и реинтерпретацију идеја о: (а) структурним компонентама уџбеника које имају функцију дидактичко-методичке подршке учењу с разумевањем и саморегулисаном учењу; (б) општим критеријумима квалитета пожељних структурних компоненти уџбеника. Секундарном анализом обухваћене су, пре свега, четири теоријско-методолошке студије уџбеника за основну школу које су до сада објављене у нашој средини, и то у периоду од 1998. до 2008. године и релевантни новији радови објављени до 2014. године. Резултати анализе указују да су као структурне компоненте од значаја за подршку учењу с разумевањем и саморегулисаном учењу препознате структурне компоненте које: 1. олакшавају укључивање ученика у активност учења из уџбеника (доприносе перцептивној и интелектуалној атрактивности и провокативности или омогућују уочавање напретка); 2. подржавају процес учења (олакшавају да се прати и схвати смисао градива и подстичу да се научено проширује на нове ситуације и примењује у реалним ситуацијама); 3. служе метакогнитивном вођењу (организовање активности ученика и повратна информација с циљем корекције и унапређења активности). Као општи критеријуми квалитета препознати су: адекватност одабраних решења релевантих структурних компоненти, одговарајућа позиционираност у уџбенику/уџбеничком комплету, доследност у коришћењу, међусобно повезивање одговарајућих структурних компоненти унутар лекција, тематских целина и читавог уџбеника, комплементарна повезаност компоненти уџбеничког комплета (уџбеник, радна свеска, свеска са контролним задацима, приручник за наставнике), који је све чешћа форма у продукцији уџбеника.*

Кључне речи: *учење, развој ученика, уџбеник, дидактичко-методичке компоненте уџбеника, теорија уџбеника.*

1 Biljana.trebjesanin@uf.bg.ac.rs

Увод

Формално образовање, поготову оно основношколско и средњошколско, у нашој средини је готово незамисливо без уџбеника. Он је део наше образовне традиције, она обавезна и за бројне ученике једина књига у кући, књига из које се учи код куће, на коју се ослањају и родитељи када желе да помогну својој деци и без чије набавке готово да није могуће замислити почетак школске године. За многе школе у нашој земљи он је, исто тако, једино наставно средство провереног квалитета којим располажу. И за многе наставнике у нашим школама он је драгоцен партнер од поверења када је реч о тумачењу наставног програма и оријентир како у погледу врсте, обима и нивоа обраде информација на које се наставни програм односи, тако и у погледу методичког приступа у њиховој обради и тиме, посредно, у обликовању наставних ситуација. На тај начин уџбеник постаје основно средство формалног образовања (школско учење и поучавање), а његов квалитет значајно упориште квалитета формалног образовања, посебно у земљама које нису високо развијене, каква је и наша. Иако је, како указују бројни аутори, формално образовање могуће организовати и без уџбеника у ужем смислу, поготову у високо развијеним земљама, резултати неких истраживања и анализа указују да су доступност и квалитет уџбеника, у земљама које нису високо развијене, значајан чинилац успешности школског образовања, који се у већини проучаваних случајева показао као значајнији од директних обука наставника (Trebješanin, 2014; Ivić, Pešikan, Antić, 2008; Braslavsky, 2006; Seguin, 1989). Има аутора који, с правом, указују и на чињеницу да је основношколски уџбеник културни производ који долази у контакт и потенцијално утиче на велики број различитих корисника, међу којима су сваке године и читаве генерације деце које похађају основну школу. Њиме се новим генерацијама деце посредује узорак општецивилизацијских и национално значајних тековина културе, али, у зависности од његовог квалитета, формира се и однос према књизи и учењу уопште (Ivić, Pešikan, Antić, 2008). Посебно значајан разлог за промишљен и пажљив однос према стварању уџбеника откривен је у поставкама социјално-културне теорије развоја у оквиру које је уџбеник могуће сагледати као чинилац који има формативну улогу у развоју како сазнања, тако и сазнајних капацитета ученика. У једном од основних ставова социјално-културне тероије развоја, чији је утемељитељ Лав Виготски, школско учење се сагледава као главни формативни чинилац развоја у периоду средњег детињства, посебно развоја виших психичких функција (вољна пажња, логичко мишљење, усмерено опажање, логичко памћење), јер се управо у школи деца суочавају са систематизованим корпусима различитих релевантних знања и различитим врстама мишљења уграђених у њих. Школа и уџбеник се, тако, могу схватити као главна *оруђа* развијена у људској култури са циљем да се и функционални и развојно значајни облици учења учине успешнијим и да се унапреде. Други теоријски став Виготског, значајан за сагледавање функције уџбеника, јесте онај о важности интеракције са компетентнијим сарадником и обезбеђивања одговарајуће подршке и помоћи развоју виших менталних функција, односно став о социјалном пореклу виших психичких функција. Другачије речено, реч је о ставу да се више менталне функције развијају поунутравањем (интернализацијом) средстава која се прво користе у интеракцији са другима као интериндивидуална средства, а затим се преносе на унутрашњи, ментални план и постају средства за регулисање сопствене активности (интраиндивидуална). Ови теоријски ставови добили су статус кључне инспирације за развој концепције уџбеника који није само средство за *сервирање* знања и проверу запамћеног помоћу питања на крају лекције. Новом концепцијом уџбенику је

делегирана улога партнера у интеракцији с учеником, који суочава ученика са систематизованим репрезентативним узорком знања, неизоставно увлачи ученика у релевантне менталне активности и обезбеђује му одговарајућу помоћ и подршку у процесу учења с разумевањем (конструисање смисла) и развоја сазнајних капацитета. На неки начин, уџбенику је тиме додељена улога наставника. У таквој концепцији уџбеника, управо дидактичко-методичке компоненте добијају статус подстицаја, подршке и помоћи коју пружа компетентна одрасла особа. Основна питања у процесу концептуализације уџбеника као књиге посебног жанра односила су се, стога, на то које структурне компоненте уџбеник треба да има и како оне треба да буду обликоване и лоциране да би ученика континуирано и неизоставно укључивале у процес учења с разумевањем и пружиле му одговарајуће усмеравање и потпору током тог процеса. У потрази за одговарајућим дидактичко-методичким компонентама уџбеника, главни оријентири су налажени у психолошким сазнањима о чиниоцима пажње и мотивације за учење, о процесу памћења, посебно у когнитивистичкој теорији памћења схваћеног као процес обраде информација, у теоријама о процесу изграђивања смисла током читања вербалних порука, конструктивистичким теоријама учења и формирања појмова, сазнањима о облицима учења и психичким функцијама које укључују, о прогресивно уређеним етапама процеса овладавања знањем и метакогницији, о врстама знања и активностима неопходним за њихово усвајање (Ivić, I., 1976a и 1976б; Trebješanin, Pešikan, Kovač-Cerocić, 1990; Pešić, 1998; Trebješanin, Lazarević, 2001; Plut, 2003; Ivić, Pešikan, Antić, 2008; Naumann, J. et al, 2007; O`Connor et al, 2002; Mayer et al, 1996; McNamara et al., 1996; Britton et al., 1991; Hilbert, T., Renkl, A., 2008; Callender, A. A., McDanie, M. A., 2007; Mautone, P. D., Mayer, R. E., 2007). У оквиру неколико већих пројеката реализованих у Институту за психологију, Образовном форуму и Институту за педагошка истраживања у Београду (в. Ivić, Pešikan, Antić, 2008; Lazarević, D., 2009; Trebješanin, B., 2009), али и у низу мањих истраживања појединих аутора (в. Laketa, N. ур. 1997 и 1998) трагано је за методички релевантним структурним компонентама уџбеника и у публикацијама, произашлим из ових пројеката и истраживања, излагане су листе и класификације компоненти значајних за дидактичко-методичко обликовање уџбеника и уобличаване идеје о модалитетима реализације и условима успешне примене тих структурних компоненти (Pešić, J., 1998; Trebješanin, Lazarević, 2001; Plut, 2003; Ivić, Pešikan, Antić, 2008).

Циљ овог рада јесте да понуди један синтетички преглед и извесну реинтерпретацију идеја о: (а) структурним компонентама уџбеника које имају функцију дидактичко-методичке подршке учењу с разумевањем и саморегулисаном учењу; (б) општим критеријумима квалитета у реализацији пожељних структурних компоненти уџбеника.

За постизање споменутог циља одабран је поступак секундарне анализе и једног новог систематизовања релевантних идеја изложених, пре свега, у својеврсним програмскимм чланцима Ивана Ивића (Ivić, 1976a, 1976б) и четири опсежне студије објављене у периоду од 1998. до 2008. године (Pešić, 1998; Trebješanin, Lazarević, 2001; Plut, 2003; Ivić, Pešikan, Antić, 2008), као и релевантним новијим радовима објављеним до 2014. године.

Дидактичко-методичке компоненте за подршку учењу с разумевањем и развоју саморегулисаног учења

Идеја о уџбенику као својеврсном наставнику, логично води до успостављања аналогије између основних захтева који се у процесу поучавања усмереног на олакшавање учења и развој сазнајних капацитета ученика постављају

наставнику и уџбенику. Тако се и од уџбеника, као и од наставника, очекује да прво придобије пажњу ученика и одржи је на предмету учења колико је потребно, односно да ученика укључи у процес учења, мотивише га, доведе у стање позитивне тензије; затим, да створи прилике за учење с разумевањем које ће довести до смисленог и употребљивог знања; да организује, надгледа и даје повратну информацију за корекцију или унапређење активности ономе ко учи, односно, да обезбеди својеврсно метакогнитивно вођење.

Две-три деценије су проучаваоци уџбеника и њиховог квалитета у нашој земљи посветили развијању и инвентарисању структурних компоненти са споменутим функцијама, као и начинима њихове пожељне реализације и позиционирања у уџбенику. На основу споменутих обухватних прегледа структурних компоненти са споменутом наменом, овде ће бити изложене структурне компоненте за сваку врсту споменутих захтева, у погледу којих постоји сагласност анализираних извора.

Укључивање ученика у активност учења.

Није потребно посебно образлагати тврдњу да је основна претпоставка учења из уџбеника та да ученик жели да га узме у руке и листа и да му он постане и интелектуално и емоционално примамљив, тако да настави да се бави информацијама изложеним у њиму. Перцептивна и интелектуална атрактивност су први услов за успостављање контакта с уџбеником, без којег, свакако, нема ни прилике за учење из њега. Основне структурне компоненте које доприносе његовој перцептивној атрактивности, свакако су *богатство, занимљивост* и *лепота илустрација* које се користе и њихова прилагођеност навикама и потребама данашње деце, њиховом сензибилитету; затим то је *допадљив*, *савремен дизајн* сваке странице и уџбеника у целини који неће остављати утисак претрпаности и хаотичности и *квалитетна техничка реализација* ових компоненти. Иако значајна јер доприносе томе да уџбеник може издржати конкуренцију атрактивних визуелних медија с којима су данашње генерације деце у непосредном контакту, ове структурне компоненте су само увертира која релативно кратко задржава пажњу ученика. Да би се пажња задржала на садржајима уџбеника који нису ствар ученикове слободног избора, као и да би ученик био увучен у активности неопходне за учење, уџбеник мора да садржи и структурне компоненте које садржај чине интелектуално провокативним и примамљивим, а то значи усклађеним с ученичким основним, пре свега сазнајним потребама какве су: радозналост и потреба за когнитивном равнотежом, потреба за упражњавањем интелектуалних функција које су у интензивном развоју на млађем основношколском узрасту, за компетенцијом и успешношћу, потреба за аутономијом и друге. Као структурне компоненте уџбеника које одговарају на овај захтев препознати су: *подстицајни наслови и међунаслови* којима се најављује нека новина (Шта нисте знали о...), која изазива когнитивни конфликт (Да ли је и лед вода?), којима се истиче употребна или сазнајна вредност градива (Како да помоћу..., Зашто је важно да знамо...). Међунаслови, као и издвајање пасуса имају још једну мотивационо релевантну функцију, а то је да *сегментирају градиво* на мање, лакше савладиве целине, чијим савладавањем се ученик охрабрује да настави с учењем, на основу доживљаја компетентности, односно самоефикасности. Мотивационо значајна компонента су и *питања и задаци* уколико ученицима постављају захтеве *у зони наредног развоја* (ни превише лаки, ни превише тешки, али изазовни), или су *по самој форми занимљиви* и изазовни деци одређеног узраста (укрштенице, скривалице, лавиринти, али свакако повезани с оним што треба научити или обновити, а не као пука забава, независна од циља лекције). На претпостављено питање да ли у уџбеник треба да укључи питања

и задатке које само мањи број ученика може успешно да реши, или и она која скоро свако дете може да реши, одговор је *да*, јер уџбеник треба што већем броју деце да омогући доживљај успеха у складу са њиховим могућностима и нивоом аспирација, али је пожељно разврстати их у складу с тежином захтева, графички означити и указати на то коме су намењени. Јасно класификовање задатака ће, поред већ споменутог, пружити прилику ученику да бира које ће задатке да решава и тако задовољи своју потребу за аутономијом. Овој групи структурних компоненти припадају и различити *прозори са занимљивим информацијама или практичним саветима* који произлазе из садржаја који треба савладати. Сажет и прегледан приказ мотивационо релевантних структурних компоненти уџбеника изложен је у табели бр. 1

Табела бр. 1: Структурне компоненте уџбеника са функцијом мотивисања ученика

Сврха структурне компоненте	**Врсте структурних компоненти**
Перцептивна атрактивност	Богатство, занимљивост и лепота илустрација; допадљив, савремен дизајн страница; квалитетна техничка реализација ових компоненти.
Интелектуална провокативност	Подстицајни наслови којима се најављује новина, изазива когнитивни конфликт, истиче употребна или сазнајна вредност градива; сегментирање градива у мале, лако савладиве целине; занимљиви међунаслови; подстицајна питања и задаци по садржају и форми; прозори са занимљивим додатним текстом или практичним саветима или упозорењима.
Уочавање напретка	Контролни задаци са подстицајним титулама за постигнут успех; скале напредовања.

Стварање прилика за учење с разумевањем.

Са становишта функције уџбеника, компоненте намењене стварању прилика за учење с разумевањем и обезбеђивање трансфера наученог су од кључног значаја, како из перспективе остваривања образовних циљева школе, тако и из перспективе развоја сазнајних капацитета ученика. Управо те компоненте увлаче ученика у интеракцију с дидактичко-методички обликованим наставним градивом, која процесом поунутравања води развоју одговарајућих менталних функција и метакогнитивних вештина. У ову групу структурних компоненти уџбеника сврстане су оне које потпомажу схватање изложеног текста и његово меморисање на начин који олакшава касније призивање и коришћење у различитим ситуацијама (трансфер) и оне које имају функцију неке врсте метакогнитивног регулисања активности ученика у процесу учења.

Веома битну подгрупу структурних компоненти из ове групе, чине оне које ученику олакшавају да прати и схвати градиво изложено текстуално, на експозиторан начин. У компоненте које *олакшавају праћење* излагања обично се сврставају оне које олакшавају уочавање *структуре текста*, а то могу бити *најаве* онога о чему ће бити речи у лекцији, *наслов и међунаслови* (информативни или у облику реторичких питања којима се градиво проблематизује), издвојене мање целине (*пасуси*) у оквиру којих се обично разматра неки од аспеката теме која се обрађује, сажеци или *резимеи* излагања *на крају лекције*. У компоненте које *олакшавају конструисање смисла* и схватање изложеног садржаја сврставају се вербалне и сликовне компоненте које *изоштравају значење појмова и односе међу њима*, као што су *почетни организатори градива*, *графичка истицања битних термина и идеја*, *одговарајуће илустрације, графици и шеме који приказују оно што је битно, а често није споља видљиво или приказују односе међу појмовима*, као што је случај са мапама појмова, затим

шематски прикази неког процеса, *табеле са упоредним информацијама*, типични примери, али и варијације у оквиру истог појма, непримери, гранични и лажни примери неког појма, аналогије нових појмова са оним који су ученицима познати, и други видови довођења у однос различитих научних појмова међусобно (поређења по сличности, разликама, надређености, узрочности), али и ученикових спонтаних појмова са научним, којима треба да овлада. *Речници*, односно објашњења нових термина или оних за које се претпоставља да ученицима могу бити непознати или им бити познати са значењем које не одговара његовој употреби у конкретној лекцији, такође доприносе постизању сагласности око значења, односно одговарајућем схватању садржаја. Како се смисао конструише постепеним *повезивањем и уопштавањем информација*, неизоставним делом уџбеника који има претензије да подржи учење с разумевањем сматрају се и *систематизације градива* на крају тематских целина и на крају уџбеника, а улога најопштијег структурисања читавог градива, припада и *прегледу садржаја уџбеника* који се, обично и с разлогом, налази на почетку књиге. Али, треба имати на уму да ће преглед садржаја уџбеника допринети разумевању структуре градива, односно повезивању и уопштавању информација, само под условом да је уређен на неки логички оправдан начин (на пример хијерархијски или хронолошки), а не као просто линеарноређање тема, без логичког груписања и одговарајућег редоследа тема унутар група. Већ и само присуство и систематично и доследно коришћење ових и других структурнинх компоненти са сличном функцијом у уџбенику, олакшава ученику праћење и схватање текста, али се њихова делотворност повећава када се *питањима, задацима или налозима* ученикова пажња усмери на ове компоненте и они се подстакну да их уоче и издвоје у неку резимирајућу табелу или да провере да ли су и како су схватили текст, и то не само на крају лекције, већ и током излагања, односно после одговарајућих сегмената текста. Поред функције подршке схватању текста, односно провере смисла који је ученик конструисао на основу текста, питања и задаци, имају одређене функције и у подржавању наредних етапа процеса учења битних за продубљивање значења, дуготрајно меморисање и обезбеђивање трансфера, какве су *обнављање и разне врсте примена и екстраполација*. Њима се ученици могу подстаћи да обнављају, увежбавају, примењују на нове ситуације, повезују, креативно комбинују или вреднују стечена знања у складу са одређеним циљем, проблемом, потребом и на тај начин продубљују разумевање и обезбеђују трансфер наученог. Издвајањем и записивањем битних делова текста, њиховим комбиновањем и транспоновањем на нове ситуације или на решавање одређених проблема, истовремено се пружа и подршка њиховом запамћивању, јер је претпоставка трајнијег задржавања, управо разноврсно бављење (процесирање) информацијама које треба меморисати и њихово повезивање са што више садржаја који су већ задржани у дугорочној меморији.

У функцији лакшег налажења одговарајућих информација прилком обнављања или примене наученог, у савременом уџбенику се очекује присуство *компоненти које олакшавају налажење потребних информација*, као што су прегледи *садржаја књиге и тематских целина*, *резимеи на крају лекције* и *систематизације на крају тематских целина*, *индекси појмова*, али томе доприноси и логички осмишљено и доследно коришћење *графичких ознака за одређене структурне компоненте* какве су обавезни текст, додатни текст, практични савети и слично, за које се користе одређена *боја, иконице, симболи*, као и *стална позиција* структурних компоненти у уџбенику. Ове структурне компоненте омогућују различита читања уџбеника, у зависности од актуелног циља или потребе (нпр. читање само додатних текстова, занимљивости, речника, практичних савета и сл.). Сажет преглед структурних компоненти са функцијом

стварања прилика за учење с разумевањем изложен је у табели бр. 2.

Табела бр. 2: Структурне компоненте уџбеника са функцијом стварања прилика за учење с разумевањем

Сврха структурне компоненте	**Врста структурне компоненте**
Олакшава праћење излагања (уочавања структуре текста)	Наслов и међунаслови; издвојени пасуси; резиме на крају лекције.
Олакшава конструисање смисла (изоштравање појмова; повезивање и уопштавање; обнављање, примена, екстраполација)	Почетни организатори градива; графичка истицања битних термина и идеја; одговарајуће илустрације, графици и шеме који приказују оно што је битно, а често није спољa видљиво или приказују односе међу (појавама) појмовима; шематски прикази неког процеса; табеле са упоредним информацијама; речници; графичка решења за систематизације градива; логички уређен преглед садржаја уџбеника; питања и задаци.
Олакшава обнављање, примену, екстраполацију	Компоненте које олакшавају налажење потребних информација, као што су прегледи садржаја књиге и тематских целина, резимеи на крају лекције и систематизације на крају тематских целина, индекси појмова; графичке ознаке за одређене структурне компоненте (боја, иконице, симболи, стална позиција)

Метакогнитивно вођење.

Питања и задаци су, поред већ споменутог, она структурна компонента уџбеника која може имати функцију провере наученог и пружања повратне информације ученику о томе шта је успешно савладао, а шта није. Без ње је тешко замислити успешно учење, а уколико се успех на контролним тестовима повеже и са приписивањем неког деци *примамљивог назива* за постигнути успех (зналац, суперзналац, максизналац), добија се и мотивациони значај. Стога се очекује да *контролни задаци* буду неизоставна компонента савременог уџбеника. Значајна компонента уџбеника која омогућује ученику праћење напредовања на основу резултата постигнутих на контролним проверама је још једна компонента савременог уџбеника која има и улогу повратне информације и мотивациону улогу. Структурна компонента која то омогућује могу бити *скале напредовања* сликовно-графички решене на примамљив начин. Организовање активности ученика током учења у смислу скретања пажње на оно што је битно, предлагања начина рада или корака у извршавању потребне активности током решавања задатака, упућивања на додатне изворе и слично, у уџбенику се остварују помоћу различитих *водича, упутстава за рад и налога* и представљају модел метакогнитивног управљања учењем, који временом, процесом поунутравања, треба да пређе на унутрашњи, ментални план ученика, те се и ове компоненте сматрају важним делом уџбеника. Водичи и упутства су посебно значајна компонента оних делова уџбеника који уместо излагања градива иницирају самосталну експерименталну, опсервациону или неку другу сазнајну активност ученика. У тим случајевима је посебно значајно да процес самосталног учења буде прецизно и потпуно вођен од почетка до краја и да на крају буду створени услови и ученик подстакнут да изведе тачан и очекиван закључак. Сажет преглед структурних компоненти уџбеника са функцијом меткогнитивног регулисања процеса учења изложен је у табели бр. 3.

Табела бр. 3: Структурне компоненте уџбеника са функцијом метакогнитивне регулације учења

Сврха структурне компоненте	Врста структурне компоненте
Организовање активности ученика	Водичи, упутстава за рад и налози
Повратна информација	Контролни задаци; скале напредовања

Општи критеријуми квалитета структрних компоненти уџбеника

Резултати анализа старије генерације уџбеника који су подржавали транзитивну наставу с једне стране, и савремена психолошка сазнања о процесу учења, памћења и конструисања смисла с друге, довели су до препознавања различитих врста структурних компоненти уџбеника које су битне за подршку учењу с разумевањем, одговарајућем метакогнитивном вођењу и развоју сазнајних капацитета ученика, доступних уџбенику као штампаном медију. Међу најраније дефинисаним критеријумима квалитета уџбеника нашли су се, стога, заступљеност што више различитих структурних компоненти пожељних са становишта подршке мотивацији за учење из уџбеника, конструкцији значења (смисла) и развоју сазнајних капацитета ученика. Осим присуства пожељних стуктурних компоненти, као значајна мерила квалитета препознати су и адекватност одабраних решења са становишта природе градива и развојних могућности ученика, затим, одговарајућа позиционираност у уџбенику, што је подразумевало уграђивање одговарајућих структурних компоненти у сам основни текст, а не само на крају излагања, и као посебно важно, промишљено и доследно коришћење одабраних решења у читавом уџбенику, уместо спорадичног и декларативног (Pešić, 1998).

Новије анализе уџбеника, изведене крајем прве деценије овог века, указале су да уопштено залагање за заступљеност разноврсних структурних компоненти из споменутих категорија (мотивационе, усмеравајуће и организујуће) није довољно прецизан критеријум квалитета уџбеника. Неки аутори су, с правом указали на то да странице уџбеника за основну школу, креиране под утицајем овако дефинисаног стандарда квалитета, изгледају често прешарено, претрпано, па и хаотично и, у крајњем случају пре могу да збуњују ученика него да уведу систем, организацију и смислено вођење менталних операција неопходних у процесу процесуирања информација. Стечен је утисак да су активирајуће компоненте уџбеника постале доминантне у односу на усмеравајуће и организујуће и недовољно повезане с њима. На тај начин постао је уочљив значај логичког уређивања и међусобног повезивања дидактички релевантних структурних компоненти (Антић, 2009). То, свакако, подразумева да се редовно и систематично успостављају везе између основног текста и других структурних компоненти какве су илустрације, речници, додатни текстови, задаци, практични савети, резиме на крају лекције и други, и то не само у смеру од основног текста ка осталим структурним компонентама, већ и обрнуто, али и између самих додатнх структурних компоненти. Упућивање на споменуте структурне компоненте из основног текста олакшало би схватање њиховог односа са оним што је битно у лекцији, односно учинило би да оне не остављају утисак пуких занимљивости које немају везе с основним текстом лекције или се откривање веза с основним текстом препушта самом ученику који је школски почетник. У уџбеницима за млађи основношколски узраст у којима се порука често преноси преко слика, веома је важно да се одговарајућим налозима усмерава ученичка перцепција идеја изложених на тај начин, или да се текстуална објашњења унесу у сам сликовни материјал, наравно на тачно одређеним, одговарајућим местима. На основу анализе актуелне уџбеничке продукције неки аутори закључују да је број веза које се успоста-

вљају у анализованим уџбеницима веома мали (једна или две) и да је, кад се уопште успостављају, реч само о везама које се успостављају из основног текста са илустрацијама и занемарљиво често са другим структурним компонентама (Antić, Pešikan, 2014).

У неким другим радовима указано је и на потребу осмишљеног међусобног повезивања структурних компоненти уџбеничког комплета тако да прогресивно уређене етапе процеса учења с разумевањем, односно изграђивања и постепеног продубљивања смисла, буду организоване у различитим књигама какве су: уџбеник, радна свеска, свеска с контролним задацима, и то на комплементаран начин, уместо произвољно и насумично. Разгранати уџбеник, наиме, суочава ауторе са захтевом да, поред осталог, одлуче на који начин ће распоредити етапе неопходне за процес учења с разумевањем и обезбеђивање трансфера наученог какве су почетно конструисање значења појмова и провера тог почетног разумевања, затим обнављање ради утврђивања и запамћивања, проширивање на нове примере, примена на објашњавање ситуација из свакодневног живота или на решавање практичних проблема, креативно комбиновање знања ради решавања одређеног задатка, односно постизања одређеног циља, провера наученог и праћење напредовања. Поред тога, неопходно је и да успоставе везу међу компонентама комплета у том смислу што би се из уџбеника, као основне, координирајуће књиге, упућивало на одговарајуће задатке у радној свесци или на одговарајуће контролне задатке и скалу напредовања. Анализе које би биле усмерене на процену адекватности распоређивања различитих етапа процеса учења у оквиру компоненти уџбеничког комплета, као и оне усмерене на процену обима и квалитета међусобног повезивања различитих компоненти уџбеничког комплета, још нису добиле своје место у агендама проучавалаца уџбеника и требало би их очекивати у скоријој будућности (Trebješanin, 2009).

Коначно, читањем текста о структурним компонентама уџбеника, може се уочити да већина дидактичко-методички релевантних структурних компоненти уџбеника има више функција. Тако, рецимо, наслов и међунаслови могу имати одређену функцију и као активирајуће тј. мотивационо релевантне компоненте, а и као усмеравајуће компоненте у процесу структурисања текста. Слично је и са илустрацијама, а и друге компоненте, као што су, рецимо, питања и задаци спомињу се и као средство за праћење процеса схватања садржаја и средство обнављања и провере наученог и томе слично. Ова чињеница указује на могућност и значај повезивања различитих функција у оквиру сваке структурне компоненте, јер се на тај начин може увишестручити дидактички допринос сваке структурне компоненте која се уноси у уџбеник. Истовремено, то значи да се њихов потенцијал расипа уколико веза међу функцијама исте компоненте није успостављена. Очито, имало би смисла да истраживачи приликом анализа и вредновања уџбеничке продукције обрате пажњу, поред осталог, и на присуство и квалитет повезивања њихових могућих функција. Дакле, кад се процењује вредност, рецимо међунаслова, било би пожељно да се обрати пажња на то колико су они истовремено подстицајни и информативни у погледу структурисања текста, а слично важи и за друге структурне компоненте уџбеника.

Закључак

У овом раду на уџбеник се гледа као на још увек основно и најдоступније образовно средство у нашој средини, које има и непосредан и посредан утицај на квалитет образовања деце, што питање његовог квалитета чини и теоријски и практично значајним. У концепцији уџбеника развијеној код нас њему је, поред улоге средства које олакшава учење с разумевањем,

приписана и формативна улога у развоју сазнајних капацитета ученика. Поред излагања релевантног узорка систематизованих научних сазнања, од њега се, стога, очекује и да буде структурисан на принципу асиметричне социјалне интеракције коју усмерава невидљиви компетентни сарадник. Током те интеракције је неопходно обезбедити да, приликом сусрета са изложеним системима знања, ученик неизоставно и непрекидно буде укључиван у интелектуалне активности различите по логичко-психолошкој природи, уз истовремено нуђење одговарајућих средстава за њихово успешније организовање, како би постепено та средства постала власништво самих ученика којим ће се они служити самостално. Улога скривеног партнера припада дидактичко-методичким компонентама уџбеника, међу којима посебно место имају компоненте које олакшавају укључивање ученика у активност учења из уџбеника, затим оне које подржавају учење с разумевањем, односно олакшавају да се изложено градиво прати и схвати и подстичу да се научено проширује на нове ситуације и примењује у реалним ситуацијама и коначно оне којима се организују активности ученика и пружа повратна информација с циљем корекције и унапређења активности. Важну претпоставку за делотворност споменутих структурних компоненти уџбеника чине: адекватност конструкцијских решења релевантих структурних компоненти, одговарајућа позиционираност у уџбенику/уџбеничком комплету, доследност у коришћењу, међусобно повезивање одговарјућих структурних компоненти унутар лекција, тематских целина и читавог уџбеника, комплементарна повезаност компоненти уџбеничког комплета (уџбеник, радна свеска, свеска са контролним задацима, приручник за наставнике).

Литература

- Антић, С., Пешикан, А. (2014). Композиција структурних компоненти уџбеника као мера његовог квалитета. *Резимеи*, с. 24, Емпиријска истраживања у психологији, Београд: Институт за психологију, Лабораторија за експерименталну психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду. 28–30. март.
- Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета. *Иновације у настави*, (22), 4, 25–39.
- Braslavsky, C. (2006). *Textbooks and Quality Learning for All. Some lessons learned from international experiences*. Pris: UNESCO
- Britton et al. (1991). Accuracy of learn ability judgments for instructional texts. *Journal of Educational Psychology*, (83), 1, 43/47.
- Callender, A. A., McDanie, M. A. (2007). The benefits of embedded question adjuncts for low and high structure builders. *Journal of Educational Psychlogy*, (99), 2, 339–348.
- Cataldo, G. M., Oakhill, J. (2000). Who are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability of locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, (92), 4, 791–799.
- Hilbert, T., Renkl, A. (2008). Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: what characterizes good and poor mappers? *Instruction science* (36), 1, 53–73.
- Ивић, И., Пешикан, А., Анитић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник – Општи стандарди квалитета уџбеника.* Нови Сад: Платонеум.

- Ивић, И. (1997). Теоријски поговор – природа активности ученика у процесу школског учења. У: Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (1997). *Активно учење: Приручник за примену метода активног учења/наставе.* Београд: Институт за психологију.
- Ивић, И. (1976а). Скица за једну психологију основношколксих уџбеника I: Развој интелектуалних способности деце и уџбеник. *Психологија*, (9), 1-2, 25–45.
- Ивић, И. (1976б). Скица за једну психологију основношколских уџбеника II: Облици учења и уџбеник. *Психологија*, (9), 3-4, 61–74.
- Ковачевић, З. (2009). Инструкције за самостално учење као структуралне компоненте уџбеника. *Иновације у настави*, (22), 4, 56–70.
- Лакета, Н. (1997). *Вредности савременог уџбеника I. Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије.* Златибор, 30. 10. 1997. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (1997). *Вредности савременог уџбеника I. Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем.* Златибор, 30. 10. 1998. Ужице: Учитељски факултет.
- Mayer et al. (1996). Whan less is moor: meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, (88), 1, 64–73.
- Mautone, P. D., Mayer, R. E. (2007). Cognitive aids for guiding graph comprehension. *Journal of Educational Psychology*, (99), 3, 640–652.
- McNamara, D. S, et al. (1996). Are good texts always better? Iteraction of text coherence, beckground knowlidge an levels of understending in learning from text. *Cognition and Istruction*, (14), 1, 1–43.
- Naumann, J. et al. (2007). Signaling in expository hypertexts Compensates for deficits in reading skill. *Journal of Educational Psychology*, (99)**,** 4, 791–807.
- O`Connor et al. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, (94**)**, 3, 474–485.
- Пешић, Ј. (2009). Подршка учењу с разумевањем и стратегије дидактичког обликовања уџбеника. *Иновације у настави*, (22), 4, 40–49.
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника – Теоријски принципи и конструкцијска решења.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију, Филозофски факултет–Београд.
- Trebješanin, B. (2014). Razvoj ideja o metodičkom oblikovanju udžbenika: od identifikovanja i inventarisanja do povezivanja i usklađivanja strukturnih komponenti. Uvodno izlaganje. *Proccedings 3rd International metodological conference,* May 24. Hungarian teacher training faculty, Subotica, Serbia. ISBN 978-86-87095-46-5.
- Требјешанин, Б. (2009). Психолошка истраживања и пракса стварања уџбеника у Србији – поглед уназад и унапред. *Иновације у настави*, (22), 4, 16–24.
- Требјешанин, Б., Лазаревић, Д. (2001). *Савремени основношколски уџбеник: Теоријско-методолошке основе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Требјешанин, Б., Пешикан, А., Ковач Церовић, Т. (1990). Анализа мотивационих карактеристика уџбеника за ниже разреде основне школе. *Психолошка истраживања*, 4, 205–246.

Didactic-methodological support to learning and development in the course books for lower grades of the primary school

Biljana Trebješanin
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Intensive development of ideas about desirable didactic-methodological aspects of course books for lower grades of the primary school, from the aspect of support to learning with understanding and development of cognitive capacities of children, started in our country in the eighties of the last century based on the changes in understanding the function of course books. From the means of expressing knowledge, it got the function of means for management of the process of learning with understanding and the means with formative role in development of cognitive capacities of students. The aim of this paper is to offer synthetic review: (a) ideas about the standard of qualitative realisation of didactic-methodological components of the course book in the function of supporting learning with understanding and self-regulated learning, as well as support to development of creative and critical thinking of children and their system of values; (b) idea about actual research tasks in the domain of quality analysis of didactic-methodological aspects of the course books. Secondary analysis included theoretical and empirical works from our country, starting from 1976, when systematic an intensive studying of course books starred in our country, until 2014, as well as suitable papers of foreign authors. Results of the analysis point at the fact that significance stressing didactical-methodological aspects of course books has resulted, after all, in production of resource packs of course books, but in the research area, there was lack of systematic analysis of functional connection and coherence of components of those resource packs, i.e. their clear functional determination, and this suits certain structural components within each of them.

Key words: learning, development of students, course book, didactic-methodological components of the course books, research of course books.

Излаїања учесника скуūа

Presentations by conference participants

UDC 371.3::51
159.955-057.874

Подстицање ученика на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике

Мирко У. Бањац[1]

Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци

Резиме: *У раду су елаборисани савремени приступи математици на млађем основношколском узрасту са аспекта подстицања и испољавања критичког мишљења, креативности и стваралаштва.*

Циљ рада је теоријска елаборација начина подстицања ученика од стране учитеља на критичко, креативно и стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике.

Посебна пажња је посвећена креативној и сврховитој употреби уџбеника математике на млађем школском узрасту с циљем употпуњавања теме овог рада. У раду су описани начини мотивисања ученика за критички и стваралачки приступ учењу математичких садржаја на млађем основношколском узрасту.

Аутор критичко мишљење презентује као метод учења у којем се акценат ставља на когнитивну активност ученика, с циљем проналажења недостатака у приступу рјешавања математичких проблема и задатака како би се створили, или употпунили, постојећи приступи или створиле нове идеје за рјешавање математичких проблема и задатака. Критичко мишљење се заснива на радозналости, машти и брзим измјенама постојећих шема и концепата уз преузимање одговорности и ризика у рјешавању математичких проблема.

У раду се приступа стваралаштву ученика у почетној настави математике као вјештини маште и идејности у рјешавању математичких проблема и задатака усмјеравајући активност ученика на богатство идеја и оригиналност у размишљању, под условом изводивости идеја.

Основни закључци су: (1) критичко и стваралачко испољавање ученика у почетној настави математике је предуслов квалитетним исходима учења садржаја почетне наставе математике; (2) критичког и стваралачког испољавања ученика у почетној настави математике не може бити без преузимања одговорности од стране ученика; (3) критичко и стваралачко учење је метод у којем се равноправно ставља акценат на процес и исход учења у почетној настави математике;

Кључне ријечи: *критичко испољавање ученика, стваралачко испољавање ученика, савремени трендови у почетној настави математике, подстицање, испољавање.*

1 mbanjac05@yahoo.com

Уводно разматрање

Са аспекта умне вриједности математика уводи ум у ред. Математички задаци могу послужити за игру и забаву, могу послужити размишљању на интересантан начин. Помоћу математике се развија мишљење, способност за анализу, развија се способност успјешног закључивања, развија се памћење, машта итд. Због заблуда о математици већина ученика не доживљава успјех у математици, него се због математике не осјећају успјешним.

Иако је сваком учитељу сасвим јасно да се у сваком одјељењу налазе, **најмање**, три групе ученика, они се у раду са ученицима, углавном, понашају као да се пред њима налази само једна, и то хомогена група ученика. У почетној настави математике диференцијације нема, а нема нити индивидуализације у потребном обиму. У сваком савременом систему општег образовања математика заузима централно мјесто.

Која је улога математике на млађем основношколском узрасту, у истраживању које смо провели за потребе овог рада, није се прецизно и потпуно изјаснио нити један од 153 анкетираних учитеља. Одговори су варирали у зависности од нивоа стручне спреме наставника.[2]

Често се каже да је математика језик модерне науке. Међутим, чини се да ова тврдња има значајан недостатак. Језик математике је толико широко распрострањен и тако често доказује да се математика не може свести само на језик.

Познати руски математичар Колмогоров (Колмогоров, 1988) написао је да математика није само један језик. Он пише да је математика језик плус дискусија, то је као да су језик и логика заједно. Колмогоров даље наводи да је математика алат за размишљање. Она је за многе људе мисао усмјерена на тачне резултате. То је тачно, али не само то. Уз помоћ математике аргументи могу бити повезани један са другим. Колмогоров пише да је математика привидна сложеност природе са својим чудним законима и прописима, од којих сваки омогућава веома детаљно објашњење појединца. У ствари, Колмоголов стоји на становишту да математика уско повезује природу и појединца (човјека). Међутим, ако не желите да користите математику у овом изобиљу могућности, нећете видјети логику да бисте се пребацили из једног у други свијет математичких могућности (математика у умјетности, математика у књижевности итд.). Дакле, математика може генерисати одређене обрасце размишљања потребне да истражујемо свијет око нас.

Тренутно, све више постаје очигледна разлика између обима математичких знања ученика на млађем основношколском узрасту и разумијевања математичких обиљежја природе која их окружује. Можемо научити ученике да рјеше много врста математичких проблема, али право задовољство долази тек када ученици стекну флексибилност ума, који ће им дати прилику да у садашњости, а и у будућности одлучују и постављају себи остваривe и проведиве циљеве.

Наравно да постоје неке границе које се не могу заобићи и заборавити и да много зависи од ученичких способности и талента. Међутим, можемо указати на низ фактора који успјех и постигнућа ученика повезују са стручним квалитетом наставе. Изузетно је важно да уочимо и процијенимо велики неискоришћени капацитет наставе и образовања уопште, посебно у области математике.

Школама се пружа јединствена прилика да без много улагања у скупу опрему ученици могу приступити учењу садржаја почетне наставе математике на високо квалитетан начин, само ако су учитељи стручно и методички оспособљени

2 На питање *Која је улоīа маīемаīике на млађем основношколском узрасīу?*, одговоре смо груписали у четири групе: а) да припреми ученике за живот; б) да ученици усвоје основне математичке операције; в) да ученици усвоје програм предвиђен НПП-ом; г) да ученици усвоје појмове и операције прописане НПП-ом.

и мотивисани за та високо квалитетна постигнућа. Нажалост, у школама почетна настава математике је, у значајној мјери, настава рачуна.

Какав је утицај математичког образовања на формирање и испољавање креативних (стваралачких) способности ученика? Учење математичких садржаја у почетној настави математике (нпр: да ријеши проблеме умјетности – ликовне културе) добра је прилика да ученик схвати и разумије математичка обиљежја умјетности и да интердисциплинарно повеже и разумије везе између математике и умјетности. Истраживачке активности у почетној настави математике развијају интересовање, омогућују уочавање законитости и веза и сагледавање љепоте и хармоничности људске мисли (да се љепота може исказати и математичким појмовима и величинама – мјешање боја у одређеном омјеру (математичко обиљежје) даје посебну љепоту боји (ликовно обиљежје)). Све је ово, по нашем мишљењу, развијање креативности (стваралаштва) и опште културе ученика. Стваралаштво у настави треба омогућити промјеном односа. У стваралачки оријентисаној настави добро су дошла необична питања и иницијативе. У њој се учи да сви проблеми нису ријешени, у њој је дозвољено чинити и погрешке, али и примјењивати методе и поступке у којима се подстиче креативност.

Енглески математичар Годфри Харолд Харди (Godfrey Harold Hardy) каже да су креативност и математика исто толико стварање љепоте као и сликарство и пјесништво, јер је унутрашња хармонија (оп. МБ) у сликарству и пјесништву математичко обиљежје. Креативност је способност да се пронађу рјешења за необичне ситуације.

Сваки креативни процес у почетној настави математике треба да почне са формулисањем хипотеза. Почетна настава математике, уз одговарајућу обуку за тестирање хипотеза, упоређивање различитих хипотеза, избор најбоље опције, постављање нових циљева, избор поступка за рјешење проблема и вербализовање рјешења, креативна је активност и има обиљежја стваралачки усмјерене наставе.

Математичке компетенције које код ученика треба развијати у почетној настави математике су:

- математичка аргументација,
- математичка логика,
- закључивање (директно и посредно),
- способност рјешавања и моделовања задатака и математичких проблема,
- тестирање идеја,
- математички језик и комуникација,
- позитиван став према математици,
- рационална и ефикасна употреба времена, технике и технологије,
- рационално и ефикасно извјештавање,
- позитиван став према математици и
- самопоуздање у властите математичке способности, властити математички потенцијал и могућности.

Дефинисање кључних појмова и појмовних синтагми

У овом раду ћемо користити, између осталих, и неколико кључних појмовних синтагми и то:[3] подстицање у настави; испољавање у настави; критичко испољавање; стваралачко испољавање; идеја; знање; креативност и стваралаштво. Ове појмовне синтагме, **у овом раду**, имају сљедећи садржајно значење:

Подстицај у настави је повод или стимуланс, драже̋ње којим се ученик охрабрује, убјеђује, наговара, или му се аргументовано предлаже и сугерише нека активност, или поступак који ће га довести до успјеха (ово је при-

3 У нама доступној литератури нисмо нашли дефинисане појмовне синтагме које су дефинисане у овом раду. Нашли смо више дефиниција креативности и то: (Previšic, 1984, 48), (Ozimec, 1987, 13), (Ozimec, 1987, 20), (Majl, 1968, 27), (Furlan, 1990, 116), (Stevanovic, 1986, 25), према Кадум, (2011.)

мјер позитвног подстицаја). У настави треба да су присутни само позитивни подстицаји. У животу има и негативних подстицаја (нпр. подстицај за чињење кривичних дјела). И у школи, међу ученицима, може да буде и негативних подстицаја. О овој појави наставници треба да воде рачуна.

Испољавање у настави је јасно манифестовање, објављивање, обзнањивање, (вербално, невербално, тактилно, мануално, повремено, континуирано) поступање, или активност у којој је јасна и манифестна намјера ученика да ће приступити, да приступа, или је приступио некој активности, или задатку. Испољавање не гарантује успјех.

Критичко испољавање ученика је поступак којим се ученици организовано и/или спонтано:

- стављају у активан процес и когнитивно се активирају;
- стављају у позицију да проналазе недостатке, недовршености, недоследности, грешке у логици одређених идеја, претпоставки, закључака, тврдњи да би се створили нове, или употпуниле постојеће мисли, идеје, претпоставке, закључци исл.
- стављају у позицију да изврше декомпозицију математичког проблема, а да затим „произведу“ необичне идеје, мисли, тврдње, закључке у вези са тим проблемом, што подразумијева коришћење маште, радозналости, флексибилности у мишљењу и поступању уз преузимање ризика за исправност и квалитет одабраног рјешења;
- стављају у позицију да разматрају различите приступе, рјешења, идеје за математичке проблеме, а затим своја рјешења тестирају у размјени са другим ученицима и/или групама ученика и тако уче једни од других.

Стваралачко испољавање ученика је ментална активност ученка која се састоји од: стварања нових идеја (стварање нечег новог), стварања нових начина за рјешавање математичких проблема, уочавању нових веза између математичких проблема и задатака, „производње“ креативних мисли за рјешавање математичких задатака и математичких проблема које садрже оригиналност и примјереност, формулисања нових хипотеза за рјешавање математичких задатака и математичких проблема које су оригиналне, рјешиве и корисне, и изношења нових и необичних рјешења математичких задатака и математичких проблема.

Идеја – по Канту идеја је праслика употребе разума, трансцендентан појам који прекорачује границу сазнања. Хегел идеји даје атрибут јединог реалног бића. По њему она је појам, реалитет појма и јединство једног и другог, она је вјечно произвођење. Дакле, идеја је мисаона слика, или низ мисаоних слика, (мисона „производња“), у математици, ментална слика (слике) неког/их рјешења која не морају бити остварива и због тога их треба провјерити на конкретним математичким проблемима.

Знање – У Платоновом дијалогу „Teetet“ знање се дефинише као „оправдано истинско вјеровање“. Знање у почетној настави математике су чињенице, правила, дефиниције, алгоритми, информације, вјештине које су ученици стекли искуством, и/или образовањем, а употпуњено је разумијевањем, а тиме и „оправданим истинским вјеровањем“ у садржаје почетне наставе математике. Знање садржаја почетне наставе математике има димензију свјесности, поузданог разумијевања и способност коришћења у животним и новим креативним ситуацијама. Стицање знања у почетној настави математике инволвира сложене когнитивне процесе: учење, закључивање, перцепцију, машту, комуникацију, анализу, синтезу, генерализацију, индукцију, дедукцију итд.

Креативност и стваралаштво – појмовна разграничења: У овом раду креативност и стваралаштво ће се користити као једнозначне особине, а креативност ће имати и додатну димензију, а то је да ће стваралаштво омогућити, подстакнути и изразити креативност. У Педагошкој енциклопедији Републике Хрватске креативност и стваралаштво се једнозначно дефинишу као специфична сазнајна дјелатност која резултује мисаоном активношћу која је усмјерена на оно што може настати, а не ономе што јест. Наши примјери у овом раду имају управо ову намјену.[4]

Подстицање ученика да се критички, креативно (стваралачки) изразе

За критичко и креативно (стваралачко) испољавање идеја и знања ученика требају се створити претпоставке, јер ће претпоставке и одјељењска клима (обоје ствара учитељ) имати пресудну улогу за почетак ове значајне активности ученика. При томе се поставља питање је ли нужно да и учитељ буде креативно продуктиван. Никерсон (Nickerson, 1999) сматра да само радознао учитељ који је отворен новим идејама и иновацијама може осигурати повољну климу за подстицање креативности. Оптимална атмосфера подразумијева и осјећаје прихваћености и поштовања у разреду између ученика међусобно и учитеља (Билопавловић и др., 2001, Чудина–Обрадовић, 1991, Poon Teng Fatt, 2000, Визек Видовић и др., 2003, George, 2005). У томе процесу учитељ више нема доминантну улогу у настави у традиционалном смислу, већ он као партнер у учењу доноси одлуке, потпомаже учење и усмјерава ученике када је то потребно (Renzulli, www.renzullilearning.com/ Creativity, Sekulić–Majurec, 1997).

У подстицању креативног мишљења и креативног рјешавања проблема код ученика посебан нагласак се ставља на флуентност, флексибилност и оригиналност у размишљању, отвореност новим искуствима и идејама, знатижељу, спремност за преузимање ризика, те сензибилитет за естетска обиљежја (Renzulli, www.renzullilearning.com/ Creativity, George, 2005).

Претпоставке за критичко и стваралачко испољавање идеја и знања ученика су:

- могућност за испољавање треба бити потпомогнута пријатним, стимулативним, афирмативним и сигурним окружењем у којем се мишљење и допринос ученика поштује и подстиче;
- прилика за критичко и стваралачко испољавање треба да је дио редовне свакодневне наставе, а не само ексцесна повремена активност;
- критичко и стваралачко испољавање треба проводити у форми истраживања (појмова, рјешења, хипотеза, концепата) на начин да им та активност буде природна и забавна;
- активност критичког и стваралачког испољавања треба да буде провођена без журбе и пожуривања, повезана са различитим контекстима и да то буде активност ученика, а не директна активност наставника;
- у процесу критичког и стваралачког испољавања ученицима треба да буде обезбјеђено мноштво извора информација и средстава, те да несметано могу међусобно комуницирати с циљем размјене информација и идеја, јер ће овакав приступ бити јасна порука и подстицај ученицима да је овакав приступ настави пожељна пракса у којој размишљање треба да инспирише за нова размишљања.

Креативност у настави се постиже када ученици „копају дубоко", *look sharp* (оштрим

4 У овом раду креативност и стваралаштво ће се појављивљти заједно и одвојено, али увијек једнозначно.

погледом), чују мирисе, виде кроз, и наредних дан мисле и слушају на свој начин. Међутим, наставник не може да продре у унутрашњи свијет све дјеце, у њихов свијет размишљања у учионици. Учитељ детаљно и правилно поставља садржај материјала за наставу. Међутим, нека дјеца не слушају њега (учитеља); остали слушају, али не истражују суштину онога што су чули. Наравно, можете добити дјецу да обављају задатке које сте Ви (учитељ) поставили, али такав начин више штети него користи. Филозоф Е. В. Илиенков каже да је тешко сакатити тијело, а да је сакатити мисли много лакше него било који други орган у људском тијелу, али да је мисли много теже излијечити. Илиенков каже да је један од најсигурнијих начина сакаћења мозга и интелекта – формално учење знања (бубање, уз подршку бесконачног понављања, који би требало да се зове не мајка, него маћеха учења). Да би учитељи успјешно организовали и водили процес учења у учионици, код ученика морају да побуде жељу за учење истраживањем и да ученици уче на нивоу когнитивне креативности.

Један од најпознатијих цјеловитих и успјешних модела подстицања креативности у настави који промовишу идеје савремене школе је *Schoolwide Enrichment Model* (Renzulli i Reis, 1985, 1997).

За критичко и стваралачко испољавање ученика у почетној настави математике учитељи треба да праве стратегије. Стратегије представљају, у ствари су алати чија употреба и редослед коришћења зависе од наставне јединице и задатака који се обрађује. Алати су питања и задаци који воде до жељеног циља – критичког, и/или стваралачког испољавања.

Примјер 1: *Уочавање веза и односа:* У каквој је вези збир са увећавањем, или умањивањем сабирака? Напиши своје закључаке!

Примјер 2: У каквој је вези разлика са умањеником? У каквој је вези разлика са умањиоцем? Напиши своје закључке!

Примјер 3: *Уочавање важности редослиједа мисли за успјех у рјешавању математичких задатака и проблема:* Напиши редослед својих мисаоних активности (о чему си прво мислио, друго и тако редом) када си се припремао да ријешиш (учитељ наводи примјер конкретног задатка) тај задатак? (Спојити подстицај с акцијом. Пратити акцију, евентуално интеракцију – сарадњу са другим у комбинацији с анализом и закључити о акцији).

Примјер 4: *Реконструкција догађања ради утврђивања грешке – како је и због чега дошло до појаве грешке.* Ученицима се да на увид погрешно урађен задатак. Задатак за ученике гласи: Утврдите да ли је задатак тачно ријешен и напишите како сте то утврдили. Ако задатак није тачно ријешен напишите како, гдје и због чега је настала грешка?

Примјер 5: *Допринос рјешењу математичког проблема путем властитих имагинарних идеја.* Приступ: Учитељ поставља ученицима текстуални задатак. Задатак за ученике гласи: Шта би требало додати, или измјенити у овом задатку па да он постане проблемски задатак?

Примјер 6: *Навести претпоставке и објашњења на темељу наизглед неповезаних информација, или увјерења. Покушати повезати наизглед неповезане информације, појаве, или контексте.* Учитељ поставља ученицима сљедећи задатак: Због чега је важно поштовати редослиједа извођења рачунских операција у неком задатку? Своје објашњење повежи са неком животном ситуацијом. Напиши своје закључке.

Примјер 7: *Разграничити перцепцију у односу на стварност. Да ли видите праву слику, или је то само варљив утисак?* Учитељ ученицима дијели наставни листић са сликом коцке. Задатак за ученике гласи: На слици је коцка. Она је геометријско тијело. Због чега на слици видимо три димензије коцке, иако знамо да је слика двомензионална? Напиши своје закључке!

Примјер 8: *Тражити и анализирати податке. Колико пута и којом учесталошћу се одређени догађаји јављају? Шта мислите, који је разлог томе?* Учитељ ученицима поставља сљедећи задатак: Колико различитих узастопних непарних тројки (по три узастопна непарна броја) природних бројева има у првој десетици. Утврди колико их има. Сабери сваку тројку посебно. Који закључак можеш извести?

Примјер 9: *Развој вјештина и способности употребе једноставних математичких модела, те критичког приступа претпоставкама, ограничењима и примјени тих модела, шта и како радити*.

- Дати ученицима правило, дефиницију, а од ученика тражити да на конкретном примјеру, којег ће они сами навести, покажу примјену тог правила, дефиниције.
- Поставити пред ученике проблем, или задатак, па од ученика тражити да изнесу претпоставке како мисле да ријеше тај проблем, или задатак, а затим анализовати њихове претпоставке.
- Предочити ученицима више начина рјешавања неке групе задатака, а затим им дати задатак, уз могућност да сам ученик изабере начин на који ће ријешити задатак, да образложи због чега је изабрао баш тај начин.
- Дати ученицима задатак, а од њих тражити да формулишу кораке рјешавања тог задатка.
- На основу анализе слике, или ребуса написати математички задатак итд.

Примјер 10: *Креативне могућности кориштења уџбеника у почетној настави математике.* Наставници треба себи да поставе услов да не треба од ученика тражити да текст из уџбеника математике користе само за читање задатака, или попуњавање, него да треба да осмисле такав начин кориштења уџбеника да ученици на основу текста из уџбеника нешто креативноураде. Ево неких идеја:

1. Промијени садржај текстуалног задатка, али тако да он остане смислен и рјешив, те да се и у том твом тексту користе исти бројеви, те да се и тај твој задатак рјешава на исти начин као и задатак из уџбеника. (На овај се начин ученици уче формулисати текстуалне задатке.)
2. Нека ученици сами читају неко правило из уџбеника и нека га: конкретизују (прикажу дидактичким материјалом); напишу примјер бројевним изразом; напишу примјер општим бројевима; нека напишу текстуални задатак у којем ће бити примјењено правило; напишу правило својим ријечима; и нека правило објасне ученицима који га не знају примијенити (овај начин у раду треба користити у групном облику рада).
3. Нека ученици прочитају текст из уџбеника и издвоје ријечи и појмове које не знају. У међусобној размјени ученици сазнају значења нејасних ријечи и појмова – може и радионички приступ. Учитељ помаже само када је то неопходно. Ученици записују сазнато.
4. Нека ученици анализују неколико задатака из уџбеника и нека напишу због чега је важно у животу знати ријешити такве задатке (наставник треба пажљиво одабрати задатке за овакав начин рада и задаци треба да имају апликативну вриједност).
5. Дати ученицима три задатка из уџбеника, или радног листа и од ученика тражити да напишу и објасне који је задатак најтежи и због чега је најтежи (алтернатива: Који је задатак најлакши и због чега је најлакши).

6. Дати ученицима неколико задатака из уџбеника да их анализују и да напишу шта би могли да истражују рјешавајући те задатке. Прочитај задатке из уџбеника, размисли шта би могао/ла истраживати на основу сазнања из прочитаног текста и направи план истраживања. (Наставник мора прије овог приступа обрадити један сличан примјер. Шта се може истраживати на темељу уџбеника ученик не може знати, ако га наставник није водио у рјешавању таквих задатака.)
7. Дати ученицима задатак да неке задатке прикажу графички (направе схему, дијаграм, скицу итд., а наставник мора прије овог приступа обрадити један сличан примјер).
8. Дати ученицима да прочитају задатак и да напишу кораке како ће га рјешавати. (Претходно учитељ треба обучити ученике раду на овај начин, али не шаблонски, него педагошким вођењем у процесу рјешавања задатка.)
9. Фотокопирати једну слику и ставити ју на таблу, (окачити). Рећи ученицима да напишу текстуални задатак на основу те слике (развија се креативност, машта, математичка писменост и сл.). О рјешењима ученика се води расправа и доносе се закључци.
10. Дати ученицима прикладан задатак, а од њих тражити да смисле игру којом би ријешили тај задатак. (Овом начину би обавезно требало да претходи обука за кориштење математичких игара у настави математике.)
11. Дати ученицима задатак да на основу предлошка (задаци из уџбеника) напишу математичку причу (прича би требала да има у себи један, или више математичких задатака).

Напомена: Неке од ових приступа треба користити у раду са ученицима који брже раде математичке задатке и имају веће математичке капацитете.

Испитивање односа наставника о подстицању ученика на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике

Резултати истраживања о односу наставника према критичком и креативном испољавању знања ученика у почетној настави математике која су изведена на Кипру (Teachers' awareness of creativity in mathematical teaching and their practice[5]), те истраживање румунских стручњака у пројекту који је провођен од 2007. до 2013. године на тему: Enabling Creativity through Science and Mathematics in Preschool and First Years of Primary Education[6] инспирисали су наше истраживање на тему: Однос наставника према подстицању ученика на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике.

Циљ рада истраживача са Кипра је био да се испита свијест наставника о потреби креативног изражавања ученика у почетној настави математике и утврде њихове (наставничке) способности да пренесу „педагошка знања" из математике на креативан начин у своју наставну праксу.

Резултати квалитативне анализе података указује на то да су почетне концепције настав-

5 Свијест наставника о креативности у настави математике и њихова пракса, Areti Panaoura, Cyprus, Pedagogical Institute Cyprus i Georgia Panaoura Frederick University Cyprus (IUMPST: The Journal. Vol 4 (Curriculum), June 2014 [www.k-12prep.math.ttu.edu] ISSN 2165–7874).

6 Омогућавање креативности кроз математику у предшколским и првим годинама основног образовања, (Dr. Dan Sporea and Dr. Adelina Sporea, National Institute for Laser, Plasma and Radiation Physics, Center for Science Education and Training, Romania).

ника о креативности под утицајем њихових досадашњих искустава и на то да је, по наставничким испољавањима, вриједност креативности у почетној настави математике потцјењена. Они су радије у свом наставном раду користили рутинске математичке активности. Проласком курса о креативности у настави математике под вођством аутора рада са Кипра они, замољени да развију другачије наставне планове, почињу да предлажу оригиналне активности и мијењају свој ранији однос према настави у корист креативног испољавања ученика. Промјена се односи на коришћење и истраживање математичких идеја како би се испунили циљеви креативног размишљања и испољавања њих (наставника) и њихових ученика у наставној пракси.

У извјештају румунских аутора се истиче да се испољавање креативности у почетној настави математике догађа „сасвим случајно" у односу на традиционални приступ реализацији садржаја почетне наставе математике, иако се у званичним документима образовних власти истиче значај креативног приступа почетној настави математике у форми „иновација" и „маште".

Питање оспособљености наставног кадра за креативан приступ реализацији садржаја почетне наставе математике се посебно третира и наглашава, али са аспекта заједничких вриједности образовања свих едукатора (не односи се посебно на наставнике на млађем основношколском узрасту).

Са подручја бивше Југославије издвајамо радове који имају тангентни карактер значајан за наше истраживање: радови Славице Максић и Мире Ђуришић-Бојановић[7] и рад Владимира Кадума[8].

Предмет интересовања аутора С. Максић и М. Ђуришић-Бојановић јесу релације између креативног испољавања ученика, њиховог школског успеха и академских преференција на крају основног образовања. Креативност је операционално дефинисана „као способност да се створи нов, неуобичајен и изненађујући производ опажањем, процесовањем и коришћењем максимума доступних информација, повезивањем, комбиновањем и компоновањем тих информација са подацима из искуства, или замишљених елемената у тему, или цјеловити гешталт у било који облик или форму; као и комуницирањем, или дјељењем креативног акта/производа са другима" (Urban & Jellen, 1993. према С. Максић и М. Ђуришић-Бојановић, 2004. стр. 88). За показатеље школског успјеха узете су бројчане оцјене из појединих предмета које су ученици имали на полугодишту школске године у току које је испитивање изведено, са увјерењем да ове оцјене поузданије и реалније одсликавају знање ученика од оних на крају школске године. Академске преференције ученика односе се на то који наставни предмет највише, а који најмање воле, а укључене су у испитивање са претпоставком да би могле бити посредници у односу креативност – школски успјех.

Подаци наведени у истрживању (С. Максић и М. Ђуришић-Бојановић, 2004) могли би да значе да нешто виши резултати на креативности „иду" са бољим школским успјехом. Међутим, када се узорак подјели по полу, долази до значајне промјене која указује на значај пола испитаника. Код дјечака се губи веза између креативности и школског постигнућа, док код девојчица расте и постаје статистички значајна.

Оно што сматрамо посебном вриједношћу рада Владимира Кадума (В. Кадум, 2011) јесте да су „слобода и спонтаност кључеви креативности и учитељ мора знати да креативност тражи атмосферу у којој ученик не смије осјећати страх и нелагоду, већ га треба подржати у његовим настојањима да истражује, експериментише, открива, мисли, интересује се. Учитељ је

7 Креативност, знање и школски успјех, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2004.

8 Креативност у настави математике, Методички обзори, Пула, 6/2011.

први који треба помоћи креативним ученицима да сами себе препознају, те да се прилагоде другим ученицима. Он треба разговарати с ученицима, слушати њихова размишљања, прихватити њихове приједлоге, идеје и мишљења, не гушити њихова неуобичајена питања, конструкције, рјешења. Од учитеља се очекује да примјерно награђује креативност, да ученицима отвара и дозвољава нове погледе, охрабрује критичко и дивергентно мишљење. Притом, наравно, не смију жртвовати своју креативност. Ово изискује нови приступ педагошко-психолошком и стручно-методичком образовању учитеља, што значи да у наставне програме за образовање учитеља треба укључити и теме о развоју креативности и креативног мишљења, развијати методе које подстичу ученике на креативно учење. То, наравно, треба чинити и касније при њиховом стручном и методичком усавршавању и оспособљавању путем разних, добро осмишљених, семинара, стручних скупова, актива и слично. „Јер, (будућим) учитељима су потребна конкретна упутства за креативан рад“ (В. Кадум, 2011. стр. 57).

Проблем нашег истраживања је критичност и креативност у настави, а предмет истраживања је подстицање ученика на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике.

Циљ истраживања је: Утврдити, анализом припрема наставника за часове почетне наставе математике, да ли се из очекиваних исхода наставе исказаних у форми образовних и функционалних задатака може утврдити да ли се наставници у непосредном припремању за наставу припремају да ученике подстичу на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике.

Задаци истраживања подразумевају да се на основу анализе писмених припрема наставника за почетну наставу математике утврди:

1. Има ли у припремама директне и/или индиректне припреме наставника за подстицање ученика на критичко и креативно, стваралачко испољавање идеја и знања у почетној настави математике.
2. Утврдити фреквенције планираних функционалних задатака.
3. Утврдити дистрибуцију броја функционалних задатака.

Поступак прикупљања података подразумева рад на педагошкој документацији (писане припреме наставника за часове почетне наставе математике), метода је дескриптивна, а приступ истраживању трансверзални. Као врста узорка употребљен је једноставни случајни узорак. Подаци су обрађивани на следећи начин: табелирање, средња вриједност (аритметичка средина, мјере дисперзије (стандардна двијација)).

За потребе овог рада анализовали смо 153 припреме за часове почетне наставе математике у градским школама Бањалуке, Приједора и Градишке с циљем да утврдимо има ли подстицања за креативно и стваралачко испољавање идеја и знања ученика.[9]

H = 153

Структура припрема наставника по разредима

Други разред	Трећи разред	Четврти разред
64	58	31
41,83%	37,91%	20,26%

9 Властити истраживачки пројекат за потребе овог рада.

Фреквенције планираних функционалних задатака[10]

Задатак	мишљење	математичко мишљење	памћење	логичко мишљење	стваралаштво	креативност и стваралаштво
Фреквенција	134	75	147	81	29	37
%	87,58	49,01	96,08	52,49	18,95	24,18

Дистрибуције броја функционалих задатака

Број задатака	2	3	4	5	6
Фреквенција	34	67	23	17	12

Значајно је да подстицања као активности нема нити један функционални задатак, нити има функционалних задатака у форми испољавања. Критичко мишљење има фреквентност 5 (3,27%). Максимални број функционалних задатака је 6, а минимални 2. (AS = 3,36) (SD =1.17)[11]. Нити у једној припреми нисмо могли утврдити на који начин су реализовани планирани функционални задаци.

Закључно разматрање

Почетна настава математике треба да „ производи“ навику да ученици мисле, закључују, критички мисле и да се стваралачки и креативно испољавају. Могућност отварања овог процеса почиње од предшколског и млађег основношколског узраста дјетета, а максимално се остварује током живота. Математика води ученике у крунска постигнућа. Она помаже ученицима у разумијевању себе, природе око њих и формира њихов карактер, вриједносну оријентацију и помаже им да успјешно живе. Савремена педагогија и дидактика полазе од схватања да ученик у школи не може и не треба научити сва знања која ће му у животу требати. Циљ и задаци наставе више нису усмјерени на репродукцију садржаја и усвајање чињеница и енциклопедијских знања. Школа има задатак организовати процес учења за ученике како пронаћи корисне информације, те их затим користити у свакодневном животу. Креативни потенцијали у настави могу резултовати креативним учинцима, ако поштујемо инцијативу, креативност и посебност сваког ученика. Може се закључити да критичко и креативно мишљење и испољавање припада највишим нивоима мишљења, те да оно у настави има вишеструку важност. Важност примјењивања питања и задатака којима се подстиче критичко и креативно мишљење у настави је неупитно, јер као што је приказано из наведених примјера, таквим задацима у почетној настави математике, осим што учимо ученике како тражити и ријешити нови проблем, или редефинисати постојећи, подстичемо их на смислено и искуством повезано учење. Показало се да такви задаци и облик комуникације додатно мотивишу ученике за учење, побољшавају односе учесника у настави, те омогућују погодне услове за сарадничко учење усмјерено на оптимално задовољавање дјететових способности.

10 У анализу су узети функционални задаци чије су фреквенције имале учесталост већу од 20.

11 Ознака AS је аритметичка средина, а ознака SD је стандардна девијација.

Литература

- Бањац, М. (2009), Математика у првој десетици, *Настава*, 1–2, Републички педагошки завод, Бања Лука.
- Бањац, М. (2009), Формирање појмова природних бројева у разредној настави математике, *Наша школа*, 1–2, Бања Лука.
- Бањац, М. (2009), Формирање појма множења природних бројева у разредној настави математике, *Образовна технологија*, 4, Београд.
- Бањац, М. (2011), Разредна настава математике данас – правци и перспективе, *Ријеч просвјете*, 1, Бања Лука.
- Bašić, S. (2006), Otvorena nastava kao teorijski konstrukt, *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 21–32.
- Bilopavlović, T., Čudina-Obradović, M., Ladika, Z., Šušković Stipanović, R. (2001), *Dosadno mi je – što da radim. Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Craft, A. (2003), The limits to creativity in education: Dillemas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113–127.
- Čudina-Obradović, M. (1991), *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- George, D. (2005), *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Квашчев, Р. (1981), *Психологија стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Panaoura,A.; Panaoura, G. (2014), Teachers' awareness of creativity in mathematical teaching and their practice, Cyprus, Pedagogical Institute Cyprus i Frederick University Cyprus (IUMPST: The Journal. Vol 4 (Curriculum), June 2014 [www.k-12prep.math.ttu.edu] ISSN 2165–7874.
- Poon Teng Fatt, J. (2000), Fostering creativity in education. Education, 120 (4), 744–758.
- Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1), 7–16.
- Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165–175.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb, Školska knjiga, 15–34.
- Renzulli J. S., Creative Thinking and Problem Solving Activities. www.renzullilearning.com
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985), The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary. www.gifted.uconn.edu
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1997), The Schoolwide Enrichment Model: A how – to guide for educational exellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. ODGOJNE ZNANOSTI 12 (2010), 2, str. 427–439.
- Sekulić - Majurec, A. (1997), Poticanje stvaralačkog mišljenja u školi. U: Pavlinović– Pivac, M. (ur.), Stvaralaštvo u školi: zbornik radova. Zagreb: Osnovna škola Matije Gupca.
- Sporea, Д. Sporea, A., (2013), Enabling Creativity through Science and Mathematics in Preschool and First Years of Primary Education, National Institute for Laser, Plasma and Radiation Physics, Center for Science Education and Training, Romania.

- Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjamo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP:VERN.
- Кадум, В. (2011), Креативност у настави математике, Методички обзори, Пула, 6/2011.
- Колмогоров, А. Н. (1988), Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988 г., 288 с.
- Hardy, G. H. (1952) [1908]. A Course of Pure Mathematics (10th ed.). Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-72055-7.
- Максић, С. и Ђуришић-Бојановић, М. (2004), Креативност, знање и школски успјех, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Nickerson, R. S., (1999), The handbook of applied cognition. New York: Wiley.

Encouraging students‘ critical and creative expression in teaching mathematics

Mirko Banjac
Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

Title of work: Encouraging students' critical and creative expression in teaching mathematics

The paper elaborated modern approaches to mathematics at lower primary school age in terms of encouraging and manifestation of critical thinking and creativity.

The aim is elaboration of the ways of stimulating students by teachers in critical and creative expression in teaching mathematics.

Special attention is devoted to the creative and purposeful use of mathematics textbooks to primary school children with the aim of compiling subject of this paper. The paper describes the ways of motivating students for critical and creative approach učenjeu mathematical concepts at younger school age.

Author critical thinking presented as a method of learning where the emphasis is on the cognitive activity of students, with the aim of finding flaws in the approach to solving math problems and tasks in order to create or complement existing approaches, or create new ideas for solving mathematical problems and tasks. Critical thinking is based on curiosity, imagination and rapid changes of existing schemes and concepts while taking responsibility and risk in solving mathematical problems.

The paper approaches creativity of students in teaching mathematics as the skill and imagination of thinking in solving mathematical problems and tasks of directing students' activity on the wealth of ideas and originality of thought, provided the feasibility of the idea.

The main conclusions:

• Critical and creative expression of students in teaching mathematics is a prerequisite to quality learning outcomes contents of mathematics;

• Critical and creative manifestation of pupils in initial teaching of mathematics can not be without liability of sttane students;

• Critical and creative learning is a method in which equally puts the emphasis on the process and outcome of learning in teaching mathematics;

Key words: critical demonstration of students, creative expression of students, modern trends in teaching mathematics, encouragement, expression.

UDC 371.3::[37.063:72/77

Možnosti za vključevanje originalnih likovnih del umetnikov v pouk likovne umetnosti[1]

Janja Batič[2]

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

Povzetek*: Opazovanje likovnih del je pomembna sestavina pouka likovne umetnosti, saj učenci ob tem spoznavajo likovno delo, razvijajo možnosti opazovanja, empatije, izmenjujejo mnenja ter tako bolje spoznavajo ne samo likovno umetnost temveč tudi sebe in svoje okolje. Problem, ki ga ob tem zasledimo, so kompetence učiteljev razrednega pouka za poglobljen pogovor o likovnih delih, ki ne ostane le na opisu formalnih značilnosti dela. Druga težava pa je dostopnost likovnih del. Spoznavanje in doživljanje originalnega likovnega dela se razlikuje od doživljanja njegove reprodukcije. Hkrati pa lahko opazimo, da je v sodobni likovnopedagoški praksi reprodukcija postala nadomestna umetniška izkušnja. V raziskavi nas je zanimalo, kakšne možnosti imajo učitelji razrednega pouka za vključevanje originalnih del s področja likovne umetnosti v lokalnem okolju. Anketiranje je potekalo v prvi polovici leta 2015. Z analizo odgovorov 137 vprašanih učiteljev smo ugotovili, da obstajajo možnosti za spoznavanje del likovne umetnosti v avtentičnem okolju, ki pa imajo svoje omejitve. Le-te so po mnenju učiteljev predvsem organizacijske in finančne narave. Rezultati pa so pokazali tudi, da omejitve izvirajo iz neizkoriščanja medpredmentega povezovanja in pomanjkanja primernih gradiv za učitelje.*

Ključne besede: *likovna umetnost, opazovanje likovnih del, razredni učitelji, učni sprehod, reprodukcije likovnih del.*

Uvod

»Pri likovni vzgoji v zgodnjem otroštvu so izkušnje opazovanja likovnih del ali likovne apreciacije pogosto neobstoječe ali pa predstavljajo manjši del otrokove interakcije z vizualno umetnostjo.« (Epstein in Trimis, 2002; Colbert in Taunton 1992, povz. po Eckhoff, 2007: 463). Eden od razlogov za to se skriva v pomanjkanju izkušenj učiteljev razrednega pouka z likovnimi deli. Eckhoff (2007: 471) pravi: »Od te populacije učiteljev se pričakuje, da bodo poučevali otroke vseh glavnih disciplin, tudi glasbo in likovno umetnost. Ni izključeno, da so učitelji, ki poučujejo mlajše učence morda prejeli na fakulteti minimalna znanja o likovni vzgoji. Mnogo učiteljev morda ni bilo deležnih izkušenj opazovanja in pogovora o likovnih delih.« Pomanjkanje izkušenj je povezano tudi s samim poznavanjem predmetnega področja in učiteljevega prepričanja o lastnih kompetencah. Garvis in Donna (2011: 6 - 10) sta izvedli

1 Članek je bil napisan v okviru raziskovalnega projekta CRP 2015-2016, št. V5-1506, z naslovom Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji.

2 janja.batic@um.si

raziskavo, v kateri sta preverjali prepričanja o samoučinkovitosti učiteljev, ki poučujejo mlajše učence. Glede na to, da sta imeli majhen raziskovalni vzorec, ugotovitev ne moremo posplošiti. Kljub temu, pa je zelo pomembno dejstvo, da so učitelji, ki sta jih vključili v raziskavo samoučinkovitosti za poučevanje likovne umetnosti na devet-stopenjski ocenjevalni lestvici ocenili mnogo nižje kot za poučevanje materinščine in matematike. Polovica vprašanih je prav tako zelo nizko ocenila svoje znanje na vseh področjih umetnosti (likovna umetnost, glasba, ples, …). Garvis in Pendergast (2011: 10) pravita: »poznavanje vsebine je pomemben vir učiteljeve samoučinkovitosti. Če imajo učitelji dobro vsebinsko znanje o predmetnem področju, je večja verjetnost, da bodo ta predmet v razredu zavzeto poučevali.«

Shulman Herz (2010: 8) izpostavi dva pomembna vzroka, zakaj je potrebno z učenci opazovati likovna dela umetnikov: »Prvi je ta, da je umetnost pomembna oblika komunikacije in zato sporoča pomembne informacije o ljudeh, obdobjih in prostorih. Drugi razlog je ta, da nas umetnost uči o domišljiji, ki je ena od temeljnih človeških sposobnosti.« Raziskovanje likovnih del učencem omogoči boljše razumevanje likovnih del (učenci delijo svoje mnenje s sošolci in tako dobijo različne poglede na isto delo), boljše razumevanje sveta (pridobivanje besedišča za opisovanje pojavov) in boljše razumevanje drug drugega (kadar učenci vedo, da ni pravih in napačnih odgovorov bolj pogumno sodelujejo, povedo več in se tako bolje spoznavajo). (prav tam: 16 – 19)

Posebno pozornost je potrebno nameniti tudi izboru predstavljenih likovnih del. Barrett (2004: 93) pravi: »Izbirajte dela, za katera mislite, da bodo sama po sebi zanimiva za vašo skupino, izogibajte se predmetov ali dogodkov, ki so premalo ali preveč zahtevni.« Tudi Shulman Herz (2010: 23-24) izpostavi zahtevnost in interes v dveh ključnih kriterijih za izbiro likovnih del in pravi, da je prvi kriterij primernost likovnih del: »/…/ izbrana likovna dela /…/ morajo biti primerna za učence. Poleg del, ki očitno niso primerna v šolah zaradi golote ali nasilja, so še družbeno kritična dela. Ta dela zahtevajo razumevanje spola ali rase, ki ga tretješolec še nima, medtem ko sedmošolec te teme že razume ali pa je že sposoben razmišljati o njih.« Drugi kriterij se nanaša na interes, delo mora biti najprej zanimivo učitelju, saj bo le tako lahko navdušil učence. »Navdušenje je nalezljivo in bo pripravilo temelje za produktivno in zanimivo diskusiji. Zelo redko se dober pogovor razvije pred likovnim delom, ki učitelja ni pritegnilo (Shulman Herz (2010: 24). Duh in Zupančič (2013: 73) pri opazovanju likovnih del izpostavljata metodo estetskega transferja, za katero pravita: »Metoda estetskega transferja skrbi, da bi se preko reproduciranja in likovnopedagoške obravnave ne posredovale le informacije informativne narave, ampak tudi v umetninah vsebovane estetske komponente.« Posebno pozornost avtorja namenita kakovosti predstavljenih likovnih del in pravita: »da ni nobenega razloga in opravičila za to, da se v pedagoškem procesu uporabljajo umetniško sporna dela, dela brez umetniške vrednosti oziroma dela, ki niso nosilci estetskega sporočila.« (prav tam: 74).

Težava na katero hitro naletimo pa je ta, da razredni učitelji, kot smo že omenili običajno nimajo dovolj znanja o likovnih delih. Prav tako je težko od učitelja, ki poučuje vsa predmetna področja pričakovati, da se bo poglabljal v umetnostno zgodovino, likovno kritiko itd. Zreducirati likovno delo le na njegove formalne značilnosti zagotovo ne vodi v doživljanje in razumevanje likovnega dela. Druga težava izhaja iz dostopnosti likovnih del, ki jih želi učitelj vključiti v pouk. Reprodukcije so lahko zelo koristen pripomoček, vendar imajo kar nekaj omejitev. Duh in Zupančič (2013: 74) pravita, da morajo reprodukcije »biti verne, kakovostne, torej takšne, da se preko reproduciranja izgubi čim manj originalnih informacij«. Vendar pa se pri reprodukciji izgubijo »ne-reproduktibilne lastnosti umetnosti« (Savedoff, 1993: 455). Reproduciranje likovnih del je omogočilo, da učenci vidijo številne fotografije likovnih del, ki jih nikoli ne bodo videli v originalu. Barbara E. Savedoff (1993: 456) pravi, da je »gleda-

nje reprodukcij postala paradigmatična umetniška izkušnja« in na primeru večinoma slikarskih likovnih del našteje naslednje pomanjkljivosti reprodukcij: razlika v barvi (zlato nekega oltarja je zreducirano na eno od barv), površina (npr. reprodukcija ne prikaže teksture platna, debeline barvnega nanosa itd.), velikost (slike, pri katerih je velikost pomemben del lahko povsem izgubijo smisel, kadar so pomanjšane na eno stran knjige), izguba fizične prisotnosti (reprodukcija je le slika nečesa, kar obstaja drugje), okvir (ker reprodukcije nimajo okvirjev, se gledalec manj zaveda, da pred seboj nima originala, kar pripomore k naši težnji, da uporabimo reprodukcijo kot zamenjavo za likovno delo), odsotnost arhitekturnega prostora (neustrezno razumevanje fresk), gibanje (opazovanje likovnega dela v prostoru) (prav tam: 457- 460).

Še več razlik opazimo pri kiparstvu in arhitekturi. Med umetnino in opazovalcem je posrednik, konkreten fotograf, ki je izbral točno določen pogled in ga zamrznil v času. Ko opazujemo umetnino v avtentičnem prostoru, slika ni pravzaprav nikoli povsem statična. Delo ni izsekano, ločeno od drugih del, ostalih obiskovalcev itd. In če likovno delo razumemo kot celoto forme, teme in konteksta (prim. Sandell, 2006, 2009) potem je prostor, kjer je umetnina nastala, kjer se nahaja ipd. pomemben del konteksta. Sandell (2006: 34) zapiše: »Kontekst se nanaša na *kdaj, kje, od koga in za koga,* kot tudi *zakaj je bilo delo ustvarjeno (in cenjeno)* /…/« Reprodukcije likovnih del običajno pomenijo izsek iz avtentičnega prostora (galerijskega, urbanega, muzejskega, arhitekturnega itd.) V primeru opazovanja arhitekturnega prostora je opazovanje fotografije povsem nezadostno. Ne glede na to ali prikazujemo fotografijo ali videoposnetek, učencu s tem ne omogočimo, da bi se skozi neko stavbo sprehodili, jo potipali, doživeli akustične značilnosti, presojali njeno uporabno vrednost ipd.

Ogledovanje reprodukcij likovnih del (ali fotografij) in ogledovanje originalnih likovnih del v avtentičnem prostoru se razlikuje tudi v sami izvedbi oziroma organizaciji pouka. Tuffy (2011: 41 - 46) je izdelala shemo dejavnosti uspešne muzejske izkušnje, ki jo učenci pridobijo na ekskurziji v muzej. Učni sprehod je razdelila v štiri etape, in sicer:

1. Prednačrtovanje. Poteka v razredu, kjer učitelj izgradi ozadje. Ta faza zahteva učiteljev predhodni ogled opazovanega dela. Učitelj usmeri pozornost učencev ter jih spodbudi, da npr. zapišejo tri raziskovalna vprašanja.
2. Interakcija. Potrebno je ustvariti interakcijo z opazovanim delom. Tuffy (2011: 43) pravi: »Da bi resnično razumeli predmet, ki ga proučujete, ni dovolj videti njegovo sliko. Če imate možnost prijeti in občutiti ga, bo lahko izkušnja vključevanja več čutov v proces učenja vplivala na to, kako se spomnite tega artefakta.«
3. Usmerjene dejavnosti. Dejavnost, ki pomaga učencem bolje spoznati in doživeti opazovano delo. Primeri: učenci izdelajo predstavitev likovnega dela (miselni vzorec, oglas ipd.)
4. Spremljanje (»follow-up«) in pouk, ki podpira učenje. V naslednjih dnevih in tednih po ogledu učitelj v razredu organizira dejavnosti, ki pripomorejo, da učenci dlje časa ohranijo nove izkušnje in jih nadgradijo.

Učitelji lahko učencem omogočijo opazovanje originalnih likovnih del v muzejih in galerijah. V okviru arhitekturnega oblikovanja je zelo pomembna organizacija krajšega učnega sprehoda, ki učencem omogoči, da prostor doživijo z lastnim gibanjem (prim. Batič 2011). Pri tem ne gre zanemariti gibanja v domačem, poznanem okolju. Tomšič Čerkez (2007: 29) poudari: »Ozaveščanje o vrednotah prostora za trajnostni prostorski razvoj se nujno začne v kraju, kjer učenci in dijaki živijo in ki ga poznajo iz vsakodnevnih izkušenj.« Posebno pozornost pa je treba nameniti tudi umetnosti v javnem prostoru. Russell (2004: 19) ugotavlja: »Večina

učencev živi blizu enega ali več javnih umetnin. To pomeni, da ima večina dostop do originalnih likovnih del, tudi če v bližini ni galerij ali muzejev. Hkrati pa imajo ta dela skupni pomen za ljudi v nekem okolju.« Seveda moramo ugotoviti, da ni vsako delo, ki je blizu in dostopno, tudi primerno za obravnavo pri pouku likovne umetnosti. Hkrati pa ne moremo ostati brezbrižni do tistih likovnih del (in arhitekture), ki so vredna obravnave in lahko obogatijo učenčevo izkušnjo z originalnim likovnim delom. Žitko (1996: 7) izpostavi pomen spomenikov in pravi, da »[n]osijo sporočilo, nauk in poziv družbi; so družbenozgodovinski dokument. So pa tudi likovna dela, v katerih lahko razbiramo oblike, motive, sloge.« Posebno zanimivi in spregledani spomeniki so znamenja. Zadnikar (1991: 9) znamenje opredeli kot »/…/ iz verskih in drugih duhovnih nagibov vsaka na prostem postavljena drobna arhitektura ali likovni izdelek, kakor denimo kapelica, kamnit steber /…/« Pravi tudi (prav tam: 56): »Slovenska znamenja bogatijo našo kulturno krajino, zato so tudi neločljiva sestavina slovenske spomeniške posesti. Del našega umetnostnega bogastva so, s katerim se vključujemo v družbo starih in kulturnih evropskih narodov.« Znamenje sodi k vernakularni arhitekturi, ki je v našem prostoru visoko kakovostna arhitektura, grajena po pravilih, ki omogočajo, da je rezultat »/…/uporaben, trajen, lahko izvedljiv in povrh še estetski« (Juvanec, 2009:16). K tej arhitekturi sodijo domačija, bivalna hiša, kašča, žaga, vodnjak, mlin, kozolec, sušilnica, koruznjak, klopotec, lovska preža, zvonik itd. (Juvanec, 2009). Deu (2001: 42) posebno pozornost nameni likovnemu oblikovanju podeželskega stavbarstva in pravi, da so »likovne vrednote slabo raziskane« ter se zato v svoji analizi stavbarstva slovenskega podeželja omeji na »/…/le najbolj berljiva načela kompozicije in stavbni okras /…/«. Za slovenski prostor pa so značilni tudi številni gradovi, utrdbe in mestna obzidja. Stopar (1986: 11) pravi: »Slovenija je posuta z gradovi. /…/ Vsak izmed njih nosi pečat svojega časa, znamenja dobe, ki se kaže tako v njegovi zasnovi kot v arhitekturnih nadrobnostih.« Na zadnje naj omenimo še izjemen pregled Franceta Steleta, ki je v monografiji *Umetnost svetega* (2011) predstavil cerkve na Slovenskem od najstarejših primerkov krščanske umetnosti pri nas do Plečnika. Stele (2011: 31) zapiše »Ni zelo lahka naloga iz množice vsega, kar bi človek rad pokazal, izbrati najpomembnejše in tako raznolike stvari, kakor so arhitektura, kiparstvo, slikarstvo in še umetna obrt povrhu, jih lepo razvrstiti po časovnem in slogovnem zapovrstju ter biti pri tem pravičen vsem slogom in vsem slovenskim pokrajinam.«

Vključevanje dostopnih (kakovostnih) originalnih likovnih del v pouk likovne umetnosti lahko pomembno vpliva na povezanost posameznika z okoljem. Prednosti izobraževanja, ki izhaja iz okolja (org. »place-based education«) je v tem, da (Smith, 2002: 594): »/../ služi utrjevanju povezanosti otroka z drugimi in z okoljem, v katerem živi. Izboljšuje dosežke, a kar je še bolj pomembno, pomaga posamezniku premagati odtujenost in izolacijo, ki sta postali zaščitni znak sodobnega časa.«

Ugotovimo lahko, da je za pridobivanje izkušenj z originalnimi deli likovne umetnosti učencem potrebno omogočiti spoznavanje teh del v avtentičnem prostoru, in kadar so za to izpolnjeni vsi pogoji, tudi v domačem okolju. Ob tem se nam postavi vprašanje, kakšne možnosti imajo učitelji za izvedbo spoznavanja originalnih del s področja likovne umetnosti v avtentičnem prostoru.

Metodologija

V letu 2015 smo izvedli anketiranje učiteljev razrednega pouka z namenom, da bi ugotovili, kakšne možnosti imajo učitelji za seznanjanje učencev z likovno umetnostjo v avtentičnem prostoru. Predvsem nas je zanimalo, kaj se nahaja v bližini šole in si je mogoče ogledati peš, kako oddaljeno je najbližje likovno razstavišče (ali je potrebno organizirati prevoz z avtobusom). Zanimalo pa nas je tudi s kakšnimi težavami se učitelji ob tem srečujejo.

Zasnovali smo vprašalnik z odprtimi in zaprtimi vprašanji. Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne statistike. Anketiranje je bilo izvedeno v obliki elektronske ankete, ki smo jo poslali na vse osnovne šole v Sloveniji s prošnjo za posredovanje učiteljem razrednega pouka. Anketa je bila aktivna od 22. 3. do 22. 6. 2015. Na povezavo do ankete je kliknilo 476 anketiranih, 228 je anketo končalo. Popolno izpolnjenih in za nadaljnjo analizo uporabnih vprašalnikov je bilo 137.

Analiza vzorca je pokazala, da je anketo rešilo 134 (97,8 %) žensk in trije moški (2,2 %). Skoraj več kot polovica jih je imela več kot dvajset let delovnih izkušenj (47,4 %), dobra tretjina jih je imela deset do dvajset let delovnih izkušenj (35,8 %), manjši delež pa je tistih z delovno dobo pet do deset let (8,8 %) in do pet let (8,0 %). Večina vprašanih je navedla univerzitetno izobrazbo (71,5 %), manj kot tretjina pa višješolsko izobrazbo (28,5 %). Največji delež učiteljev (43,1 %) je poučeval na podeželski šoli, manjši pa na mestni (35,8 %) in še manjši na primestni šoli (21,2 %).

Rezultati in interpretacija

Najprej nas je zanimalo kaj se nahaja v bližini šole, na kateri poučujejo in si je mogoče z učenci ogledati na krajšem sprehodu.

Učitelji so v največjem številu izbrali[3] *cerkev* (86,9 %), nato *kmečko hišo* (53,3 %), *park* (43,1%), *javno plastiko* (40,9%), *stavbo z zanimivim portalom* (34,3 %), *trg* (32,8 %), *grad* (31,4 %), *stavbe priznanih arhitektov* (26,3 %), *stadion* (24,8 %), *stavbe, ki so po svoji obliki nenavadne* (16,1 %) in *fontana* (13,1 %). Ker dostopnosti ne moremo enačiti tudi s primernostjo, ne moremo trditi, da so vsi našteti primeri tudi uporabni za vključevanje v pouk. Lahko pa ugotovimo, da obstajajo možnosti v neposrednem okolju šole za učiteljevo lastno raziskovanje originalnih del (s področja arhitekture, kiparstva in slikarstva (sakralna umetnost). Na podlagi raziskanega pa lahko učitelj presodi, kaj od tega bi lahko predstavil na krajšem učnem sprehodu.

Glede na to, da je obiskovanje muzejev in galerij tesno povezano z njihovo dostopnostjo, nas je zanimalo tudi, koliko je šola, na kateri poučujejo oddaljena od najbližjega *muzeja*, *galerije* ali *likovnega razstavišča*. Skoraj polovica vprašanih (48,17 %) je navedla, da lahko gredo do muzeja, galerije ali likovnega razstavišča peš, več kot polovica (51,83 %) pa mora organizirati prevoz z avtobusom. To pomeni, da ima skoraj polovica vprašanih možnost videti originalna likovna dela v svojem okolju.

Na vprašanje ali ste v tem šolskem letu izvedli sprehod v okolici šole je večina vprašanih (86,9 %) odgovorila, da so ga izvedli. Podali smo jim tudi odprto vprašanje v okviru katerega področja ali dejavnosti so sprehod učni sprehod izvedli. Učitelji so naštevali več področij. Najpogostejši odgovori so se nanašali na spoznavanje okolja (nekaj tudi družbe in narave ter tehniški dan), in sicer kar 115 (83,9 %) vprašanih je učni sprehod organiziralo v okviru *spoznavanja okolja* in sorodnih področij. Manj kot tretjina vprašanih je med odgovori navedla *šport* (26,3 %), še manj pa predmet *likovna umetnost* (16,1 %) in *kulturni dan* (15,3 %). Razloge za takšne odgovore lahko iščemo v naravi predmeta spoznavanje okolja ter morda tudi v preskromni ozaveščenosti o pomenu medpredmetnega povezovanja, ki je še posebej aktualno na učnem sprehodu.

Organizacija učnega sprehoda je običajno povezana z različnimi omejitvami, zato smo učitelje vprašali, kakšne omejitve bi lahko izpostavili pri organizaciji in izvedbi učnega sprehoda glede na lastne izkušnje. Odgovore smo združili v kategorije. Več kot polovica vprašanih je navedla, da je največja omejitev *organizacija spremstva* (54,7 %), manjkrat pa so se pojavili naslednji odgovori: *veliko število učencev* (12,4 %), *veliko časa*, ki ga učitelji uporabijo za organizacijo in izvedbo (9,5 %) in *oddaljenost*

3 Ponujene kategorije se delno tudi prekrivajo (npr. stavba z nenavadno obliko je lahko hkrati stavba priznanega arhitekta, vendar smo se odločili za več različnih možnosti, v katerih bi učitelji lahko prepoznali objekte iz svojega okolja)

od primernih lokacij, ki bi jih želeli pogledati (8,0 %). Sklepamo lahko, da normativi, ki zagotavljajo večjo varnost učencev zunaj šole, hkrati nespodbudno vplivajo na organizacijo in izvedbo učnih sprehodov.

Naslednje vprašanje se je nanašalo na mnenje učiteljev glede originalnih likovnih del. Zanimalo nas je, pri katerem oz. pri katerih likovnih področjih je po mnenju učiteljev najbolj pomembno, da učencem omogočimo stik z originalnim delom (reprodukcija ali fotografija ni dovolj). Učitelji so največkrat zapisali: *kiparstvo* (71,5 %), *arhitektura* (39,4 %), *slikanje* (26,3 %), *risanje* (17,5 %) in *grafika* (15,3 %). Učitelji so v odgovorih naštevali različna področja, zelo malo vprašanih je zapisalo, da je potrebno učencem omogočiti stik z originalom pri vseh področjih (9,5%). Skoraj tretjina vprašanih (32,1 %) je v odgovoru izpostavila obe likovni področji, ki sta tesno vezani na prostor (arhitektura in kiparstvo).

Učiteljem smo zastavili tudi vprašanje, kaj bi potrebovali, da bi bil stik učencev z originalnim likovnim delom umetnika bolj pogost. Največ odgovorov se je nanašalo na *čas* (17,5 %), zatem na *denar* (15,3 %), nekaj učiteljev je zapisalo, da bi morali organizirati *več obiskov kulturnih ustanov* (13,9 %), le šest učiteljev (4,4 %) je zapisalo, da bi potrebovali *več znanja*.

Bolj običajno kot ogledovanje originalnih likovnih del v avtentičnem prostoru je ogledovanje reprodukcije in fotografij v razredu. Opazovanja prakse kažejo na to, da je tovrstno vključevanje likovnih del umetnikov v razredih, kjer likovno vzgojo poučuje učitelj razrednega pouka, ni zelo pogosto. Zanimalo nas je, kje učitelji vidijo največ omejitev oz. težav. Učiteljem smo ponudili štiri odgovore, izbrali pa so jih lahko različno število. Najpogostejša omejitev, ki so jo navedli vprašani, se je nanašala na učiteljeve *težave pri odločanju*, katero likovno delo je najprimernejše za posamezno enoto (58,4 %). Na to omejitev se navezuje naslednja, in sicer skoraj polovica vprašanih (48,9 %) meni, da je pomembna omejitev *zamudno iskanje* primernih likovnih del. Pogoste pa so tudi *tehnične* (43,1 %) (npr. slabša kakovost prikazane slike s projektorjem glede na sliko na računalniku) in *finančne omejitve* (40,1 %) (npr. cena barvnega fotokopiranja ali tiskanja reprodukcije). Zatem nas je zanimalo, kaj bi učitelji potrebovali, da bi bilo vključevanje reprodukcij likovnih del v pouk likovne umetnosti bolj učinkovito. Med odgovori so se največkrat (41,6 %) pojavili takšni, ki so se nanašali na *pripravljen nabor reprodukcij* (»že narejen izbor v e-obliki«, »nekaj konkretnih primerov«, »zbrane reprodukcije namenjene opazovanju v posameznem razredu«, »seznam primernih del v učnem načrtu pri posameznih temah« itd.).

Zanimalo nas je, ali obstaja statistično pomembna razlika med odgovori učiteljev, ki so jih podajali na posamezna vprašanja glede na njihovo izobrazbo, delovno dobo in stratum šole. S hi-kvadrat preiskusom smo ugotovili, da med odgovori učiteljev ni statistično značilnih razlik.

Diskusija

V naši raziskavi nas je zanimalo predvsem kakšne so možnosti za vključevanje originalnih del s področja likovne umetnosti v pouk. Rezultati so pokazali, da obstajajo možnosti, ki pa imajo svoje omejitve. Te so po mnenju učiteljev organizacijske in finančne narave. Hkrati pa lahko sklepamo, da se nekaj omejitev nanaša tudi (ne)usposobljenost učiteljev za medpredmetno načrtovanje učnih sprehodov, pomanjkanje interesa in neprepoznavanje prednosti, ki jih ima vključevanje poznanega okolja v pouk likovne umetnosti. Postavi se vprašanje kako spodbuditi in pomagati učiteljem razrednega pouka, da bi lažje vstopili v svet likovne umetnosti ter postali raziskovalci svojega okolja, ne le pri predmetih kot so spoznavanje okolja, ampak tudi pri predmetu likovna umetnost. Menimo, da bi učitelji potrebovali dodatna gradiva, ki bi jim bila v pomoč pri izbiranju in presojanju likovnih del v svojem okolju. Zahteve, ki jih postavljamo pred učitelje razredne-

ga pouka so zelo velike, saj od njih pričakujemo, da se bodo enako zavzeto poglabljali v vsa predmetna področja. Pri tem pa jim ne nudimo dovolj pripomočkov in konkretnih primerov dobre prakse, s katerimi bi lahko nadgradili svoje likovnopedagoško delo. To lahko razberemo tudi iz njihovih odgovorov. Skoraj polovica vprašanih meni, da bi večkrat vključila (vsaj) reprodukcije likovnih del, če bi imela na voljo zbirko reprodukcij. Učitelji razrednega pouka namreč niso poznavalci likovne umetnosti, ampak so znanja, ki jih pridobivajo predvsem specialno didaktična. Kar nas vodi do naslednjega problema. Učitelj v času študija spozna metode in oblike likovnopedagoškega dela. Vendar sama metoda, brez poznavanja in razumevanja vsebine, ni uporabna. Upravičeno lahko izrazimo zaskrbljenost nad tem, kako bo učitelj predstavil neko likovno delo po določeni metodi, če sam tega dela ne razume. V najboljšem primeru bo učitelj pokazal reprodukcijo likovnega dela, pogovor o delu pa omejil na njegove formalne značilnosti.

Vprašanja, ki si jih moramo ob tem zastaviti so: (1) Kako izboljšati študijske programe v smislu krepitve učiteljevih kompetenc za aktivno vključevanje likovnih del in/ali njihovih reprodukcij v pouk likovne umetnosti. (2) Kako študente usposobiti za načrtovanje medpredmetnega povezovanja na ravni likovne umetnosti in ostalih predmetov. Pri tem pa izhajati iz konkretnih problemov, ki zahtevajo sodelovanje različnih specialnih didaktik (medpredmetno zastavljene seminarske in diplomske naloge). (3) Kako zasnovati posodobitvene programe s področja didaktike likovne umetnosti tako, da bodo učitelji prepoznali njihovo uporabno vrednost. Zastavljena vprašanja so pomembna tudi zato, ker analiza rezultatov ni prikazala statistično pomembnih razlik med odgovori učiteljev glede na delovno dobo in izobrazbo.

Likovna umetnost je pomemben del pouka likovne umetnosti (oziroma likovne vzgoje), saj učenci ob spoznavanju likovnih del razvijajo sposobnost opazovanja, empatije, interpretacije različnih pomenov in argumentiranja. Ob tem pa spoznavajo sebe in svoje okolje. Nikakor ne želimo zmanjševati pomena kakovostne reprodukcije pri pouku likovne umetnosti, želimo pa poudariti, da je reprodukcija zgolj odsev artefakta[4], ki se nahaja v nekem drugem prostoru, kjer ima drugačen kontekst in pomen. Zato je potrebno vedno znova iskati možnosti za vključevanje originalnih likovnih del v pouk, kadar je to mogoče in smiselno.

4 To je vidno tudi v primeru sodobnih likovnih praks. Npr. po izvedenem performansu, ostane po njem le še zapis oz. dokument o njem. Študij dokumentov (zapisov, fotografij in posnetka) ni enako doživetje in ne vzbuja enakih občutkov kot dejanje samo.

Literatura:

- Batič, J. (2011). The field trip as part of spatial (architectural) design art classes. *CEPS Journal 1*, 73-86.
- Barrett, T. (2004). Improving Student Dialoge About Art. *Teaching Artist Journal 2*(2), 87-94. Pridobljeno iz: http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/Barrett%20(2004)%20Improving%20Student%20Dialogue.pdf 6. 8. 2015
- Deu, Ž. (2001): *Stavbarstvo slovenskega podeželja. Značilno oblikovanje stanovanjskih hiš.* Ljubljana: Kmečki glas.
- Duh, M, Zupančič, T. (2013). Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. *Revija za elementarno izobraževanje 6*(4), 71-86.
- Eckhoff, A. (2007). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Educ Journal 35*, 463–472. Pridobljeno iz Springer, 1. 7. 2014.
- Garvis, S., Pendergast, D. (2011). An Investigation of early Childhood Teachers Beliefs in the Teaching of Arts Education. International Journal of Education & the Arts 12(9), 1-15. Pridobljeno iz http://www.ijea.org/v12n9/v12n9.pdf, 5. 8. 2015.
- Juvanec, B. (2009*). Arhitektura Slovenije 2, Vernakularna arhitektura, severovzhod*. Ljubljana: i2 in Univerza v Ljubljani, Fakulteta za arhitekturo.
- Russell, R. (2004). A Beginner's Guide to Public Art. *Art Education 57*(4), 19-24. Pridobljeno iz JSTOR, 9. 8. 2015.
- Sandell, R. (2006). Form + Theme + Context: Balancing Considerations for Meaningful Art Learning. *Art Education 59*(1), 33 – 37. Pridobljeno iz JSTOR, 9. 8. 2015.
- Sandell, R. (2009). Using Form + Theme + Context (FTC) for Rebalancing 21st-century Art Education. *Studies in Art Education 50*(3), 287 – 299. Pridobljeno iz JSTOR, 9. 8. 2015.
- Savedoff, B. (1993). Loking at Art through Photographs. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism 51*(3), 455-462. Pridobljeno iz JSTOR, 10. 8. 2015.
- Shulman Herz, R. (2010): *Looking at art in the classroom. Art investigations from the Guggenheim Museum.* New York in London: Teachers College, Columbia University.
- Smith, G. A. (2002): Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *The Phi Delta Kappa International 83*(8), 584-594. Pridobljeno iz JSTOR, 10. 8. 2015.
- Stele, F. (2011). *Umetnost svetega. Cerkve na Slovenskem.* Koper: Ognjišče.
- Stopar, I. (1986). *Gradovi na Slovenskem*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tomšič Čerkez, B. (2007). Prostorsko oblikovanje med »virtualnim« in »realnim«. *Likovna vzgoja 8*(37-38), 24–30.
- Tuffy, J. (2011). *The learning Trip: Using the Museum Field Trip Experience as a Teaching resource to Enhance Curriculum and Student Engagement*. Pridobljeno iz ERIC, 4. 7. 2013.
- Zadnikar, M. (1991). *Slovenska znamenja*. Ljubljana: Družina.
- Žitko, S. (1996). *Po sledeh časa. Spomeniki v Sloveniji, 1800 – 1914*. Ljubljana: Debora.

Possibilities for Integrating Artwork into Art Education Lessons

Janja Batič
Faculty of education, University of Maribor

Art observation is a vital component of art education, which enables pupils or students to get to know works of art, develop their observations skills and empathy, and exchange opinions, thus learning about art as well as about themselves and their environment. A problem we identified is insufficient competences of primary school teachers for in-depth discussions about artworks, which goes beyond the description of their formal elements. Another problem, as we see it, is the accessibility of works of art. The experience of engaging with and learning from an original work of art is very much different from the experience provided by its reproduction. However, we have noticed that reproductions have become a substitute for a genuine art experience in today's art teaching practice. Hence, the focus of our research survey was to examine the possibilities of primary school teachers to integrate original works of art available in their local milieu. The interviews were conducted in the first half of 2015. The analysis of answers by a sample of 137 teachers revealed that it would be possible to engage with original works of art in their authentic environment, though with certain limitations. According to the interviewed teachers, the nature of the obstacles in question was mostly organisational or financial. However, the results also showed that the limitations resulted from of non-use of integrative learning practices and lack of appropriate teaching materials.

Key words: Visual arts, artwork observation, primary school teachers, school trip, art reproductions.

UDC 371.3::821.163.41]:004.738.5

Методички аспекти примене интернета у настави књижевности: предуслови, изазови, реализација[1]

Снежана В. Божић[2]

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Резиме: *Постављајући у фокус интересовања примену интернета у основношколској и средњошколској настави књижевности, рад најпре на теоријском нивоу настоји да одговори на нека од бројних методичких питања која његова наставна употреба отвара, при чему се као полазиште узимају специфичности и позиција самог предметног подручја (књижевност, настава књижевности) у процесима свеопште информатизације (дигитализације) друштва. Поменута питања тичу се (ре)дефинисања циљева наставе књижевности у датом контексту и избора метода за њихову реализацију, потребних компетенција наставника, постављања критеријума за процену адекватности одређених веб-ресурса и методичке оправданости њихове употребе.*

У другој целини рада представљен је методички модел обраде књижевног стваралаштва Хорхеа Л. Борхеса (у завршном разреду средње школе) подржан применом интернета, с циљем да се на конкретном примеру покаже како у наставној пракси могу функционисати категорије и концепти мултимедијалног приступа, хибридне наставе, виртуелне колаборације. Истовремено, указује се на могућност да и сама наставна интерпретација Борхесових књижевних текстова буде методолошки иновирана укључивањем новијих наратолошких приступа у стручну наставну методологију.

Кључне речи: *информатизација образовања, настава књижевности, интернет, веб 2.0 алати, хибридна настава.*

Предуслови

У бављењу проблематиком примене интернета и мултимедије у настави књижевности наша полазна теза била је да постојећи утицаји процеса информатизације образовања[3] на наставу књижевности нису довољно проучени са аспекта методике струке, те да наставници књижевности у свом раду не користе могућности интернета и мултимедије у задовољавајућој мери. У прилог овим тврдњама, у време

1 Рад представља део обимнијег истраживања обављеног у току израде докторске дисертације *Интернет и мултимедија у настави књижевности*, одбрањене 12. маја 2015. године на Филозофском факултету у Нишу.

2 snezana.bozic@filfak.ni.ac.rs

3 Информатизација образовања се, у најширем смислу, односи на увођење савремених информационо-комуникационих технологија у образовни систем, а у складу с тим и у наставу појединачних школских предмета.

артикулисања наведених полазишта (2008/9), ишли су увиди из педагошких извора у којима се, неретко, указује на недостатак информатичких компетенција научника и наставника из области хуманистичких наука, уз запажања да они често одустају од употребе савремене технологије као образовне, чак и када препознају њене могућности (видети, на пример, Bjekić i dr., 2005: 396). Осим тога, формирању поменутог става допринела су и конкретна сазнања до којих смо дошли захваљујући праћењу стручне праксе студената српског језика и књижевности у дужем низу година, али и на основу појединачних разговора са наставницима основних и средњих школа с којима сарађујемо. Такође, имали смо у виду и чињеницу да све чешћа употреба интернета у учионици „није сама по себи гарант његове методички успешне примене" (Благданић, 2007: 175). Све наведено свакако има везе с природом саме материје која се у оквиру предмета изучава (књижевност, наука о књижевности), као и са иницијалним наставничким образовањем које, до пре неколико година, није подразумевало обавезно стицање информатичко-методичких компетенција.

Након истраживања обављеног на репрезентативном узорку који су чинили наставници српског језика и књижевности, при чему су испитивани различити аспекти примене интернета и мултимедије у њиховом наставном раду, дошли смо до закључака који су потврдили постављену хипотезу и указали на неискоришћене потенцијале за ефикасну употребу савремених информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у настави књижевности.[4]

С друге стране, увид у одговоре које су у току испитивања наставници давали у великој мери потврђује њихову свест о томе да је савремена технологија променила однос ученика према очекивањима која се односе на стицање знања, да снажно утиче на њихова интересовања, начин на који уче, на који организују и проводе своје (слободно) време. Доказ у прилог овоме су и резултати једног истраживања спроведеног међу ученицима завршних разреда гимназија у Нишу 2011. године, које је показало да „две трећине матураната не прочита све књиге предвиђене годишњим програмом, [а] најчешће је реч о пет или шест дела класичне литературе" и да су „окренути новим више него традиционалним медијима", при чему доминантно место заузимају најновији мобилни уређаји (97,98%) и друштвене мреже на интернету (78, 16%) (Stamenković, 2012: 70, 71).

Оваква и слична сазнања[5], у која се сасвим добро уклапају и наши закључци, упућују на значај побољшања едукације о начинима и могућностима примене савремене технологије у настави, било да је реч о стручном усавршавању наставника у радном односу или о иницијалном образовању студената за наставнички позив. У том смислу и *Смернице за унапређивање уло-*

4 Опис и резултате овог истраживања обављеног у оквиру израде докторске тезе представили смо у раду „Примена интернета у настави књижевности – ставови и поступања наставника" (2014а).

5 На пример, у оквиру пројекта „Школа без насиља" који је 2012. реализовао Институт за психологију у Београду спроведено је истраживање чији резултати „недвосмислено указују да је примена ИКТ у општој популацији наставника (изузимајући наставнике из области ИКТ) на рудиментарном нивоу", што се огледа и у начинима на који се у реализацији наставе користи савремена технологија. Наставници је најчешће употребљавају за организовање предавања уз помоћ слајд-презентација и за консултације са ученицима путем електронске поште, док „мањи број наставника користи друштвене мреже (посебне тематске групе за лакшу размену информација, форуми, размена мултимедијалних садржаја)" или „захтева од ученика коришћење електронских извора за припрему семинарских радова и сл." (*Смернице,* 2013: 64). Истраживања, такође, показују да се додатна отежавајућа околност која успорава реализацију жељених промена односи на недовољну техничко-технолошку опремљеност школа и/или недостатак стручне подршке коју наставници треба да добију из најближег професионалног окружења (колега, саветника, директора школа…). Они су „углавном препуштени сами себи и индивидуалној иницијативи у погледу коришћења технологије у настави" (*Смернице*, 68).

ге информационо-комуникационих технологија у образовању (2013), стратешки документ у области примене ИКТ у образовању, доносе препоруку о неопходности успостављања „обавезног курса из ове области (нпр. Образовна технологија и методика наставе) на учитељским/педагошким и наставничким факултетима", као и укључивања ове области као обавезне „у сваком петогодишњем циклусу стручног усавршавања" (64/65).[6]

Наставници, у овом смислу, јасно уочавају постојање специфичних проблема који се тичу наставе нашег предмета, односно потребу да свој рад прилагоде промењеним условима, али већина процењује да им за ту врсту прилагођавања недостају методичко-информатичке компетенције. Оваква професионална (само) спознаја, кад је присутна, обавезује на допунско стручно усавршавање, на које многи, из различитих разлога, нису спремни. Један од разлога, који често ни код самих наставника није освешћен него се открива у изговорима којима оправдавају избегавање да се прихвате промене, садржан је у објашњењу које је још касних шездесетих година дао теоретичар медија Маршал Меклуан (Marshall McLuhan). Наиме, говорећи о новим, телевизијским генерацијама деце на сличан начин на који ми данас говоримо о дигиталним урођеницима или нет-генерацијама, он објашњава да одбојност и одбацивање заправо представљају „уобичајену људску реакцију приликом сусрета с променама […]. Нова технолошка окружења стварају највише бола онима који су најмање припремљени да промене своје старе вредносне структуре. Интелектуалци осећају да их ново електронско окружење много више угрожава него они који су мање посвећени писмености као начину живота. Када појединац или друштвена група осећају да им је цео идентитет угрожен друштвеном или психичком променом, њихова природна реакција је да нападају у самоодбрамбеном бесу. Али упркос њиховом јадиковању, револуција се већ догодила" (Mekluan, 2012: 72, 73).

Заиста, размере свеукупних промена које су условљене општом информатизацијом, па и информатизацијом образовања, толике су да их више нико не може игнорисати. Без обзира на позитиван или негативан став наставника (књижевности) према одиграној дигиталној „револуцији", важно је да он промене не само уочава, него и проучава и разуме, јер „једино разумевањем стиче[мо] одређени степен контроле" над медијима који су је условили. Поред тога, искрена брига за бољитак ученика и жеља, односно професионална амбиција да их оспособи за живот у у друштву будућности, омогућавају (у идеалном случају) да наставник превлада личне аверзије или анимозности према ИКТ и неопходности промена. Притом је важно нагласити да сама употреба савремене технологије не значи нужно иновацију, тј. представља само промену у сфери наставних средстава, док суштинска промена подразумева да нову образовну технологију морају пратити промене „у осталим еле-

6 Овај документ Националног просветног савета Републике Србије бави се питањем примене савремене технологије у формалном систему образовања, на нивоу основне и средње школе, и садржи обиље података који указују на тренутно стање развијености и примене ИКТ, уз препоруке за све актере образовања, који треба да помогну њиховом лакшем прилагођавању захтевима које информационо друштво намеће школству. *Смернице* су један у низу стратешких докумената (закона, правилника, стратегија, стандарда, програма и сл.) у којима су у последњих неколико година постављени и институционални оквири за уређивање области наставне примене савремене технологије. За разлику од првог периода, када је употреба ИКТ у настави била, у највећем броју случајева, резултат личне иницијативе и ангажовања појединих наставника, од средине прве деценије новог века приметна је тежња да се питање присуства ИКТ у образовању системски (и систематично) решава. Тиме је додатно потврђена неопходност њихове интеграције у систем образовања, и, кроз препоруке, указано на предуслове које је потребно испунити како би прописана решења могла бити и практично реализована. Више о овоме у: Божић, 2014.

ментима наставе, пре свега у облицима, методама и техникама рада"[7].

Сва сазнања до којих се до сада дошло захваљујући обављеним истраживањима, укључујући и оно које смо ми спровели, имају за циљ побољшање наставне праксе. Нужан предуслов за остварење тог циља је добро сагледана актуелна ситуација у погледу примене савремене технологије у школама, односно постојање реалног полазишта за све (будуће) активности које могу да доведу до суштинског осавремењавања наставе.

Изазови

Битне промене у описани образовни контекст унео је развој интернета у правцу веће интерактивности у којој су „корисници истовремено учесници у стварању садржаја" (Радић Бојанић, 2012), односно појава тзв. веб 2.0 алата, чија употреба захтева само елементарну информатичку писменост.[8] Концепт веб 2.0 постао је драгоцен у сфери образовања јер се суштина промена које он подразумева у употреби технологије савршено уклапа у савремене методичке концепте, у којима је тежиште на активности и потребама ученика. „Све је јасније да формално учење није једини начин да ученици стекну нова знања, што значи да многе неформалне интеракције и контакти могу да буду једнако добре прилике за учење. Да би ученици из оваквих ситуација извукли максималну образовну и искуствену корист, њихова употреба интернета не сме да буде само друштвено структурисана, него и оријентисана ка сарадњи како са наставницима, тако и са вршњацима" (Радић Бојанић, 2012: 6).

Тако је афирмација принципа „учешћа, сарадње и доприноса" у развоју интернета омогућила да говоримо о виртуелној колаборацији као *наставном* моделу (Радић Бојанић, 2012). Информатичку основу виртуелне колаборације обезбеђују управо веб 2.0 алати, захваљујући којима се мењају ставови и најжешћих противника примене ИКТ у настави, а нарочито у настави књижевности. Показало се да су за ову наставу нарочито погодни неки од алата: блог, вики, мини веб-сајтови, друштвене мреже, алати за креирање дигиталних прича, за процењивање знања и оцењивање, за проверу плагијата и др.

Многи од наведених алата већ имају дужу историју употребе у образовним системима на Западу, одакле долази и најобимнија литература о њиховој педагошкој примени. Њихово увођење у рад доводи до значајних промена у начину реализације наставе, у организацији часа, наставним методама и облицима рада. Инсистирање на виртуелној колаборацији ученика и на-

7 Више о суштинским питањима иновативности и креативности у настави видети у чланку Славице Јурић који је доступан на адреси: http://www.skolskidnevnik.net/2010/05/inovativnost-i-kreativnost-u-nastavi/ [25. 6. 2014].

8 Концепт познат као веб 2.0 (web 2.0) омогућава да се, без познавања веб-дизајна и програмирања, самостално или сарадднички креирају и деле информације, мишљења и идеје, уз помоћ великог броја мрежних (онлајн) алата, апликација, сервиса и платформи. Веб 2.0 је у основи имерзиван, интерактиван и сарадднички (колаборативан). Карактеристичан је по сајтовима за социјално умрежавање, сајтовима које креирају сами корисници, платформама за самостално публиковање, означавање (tagging) и друштвено обележавање (social bookmarking). Ови сајтови могу имати „архитектуру учешћа", која подразумева да корисници самом употребом додају вредност и побољшавају апликацију коју користе. У двосмерном протоку информација између власника сајта и његовог корисника (путем евалуације, ревизије и коментарисања) огледа се сарадничка улога корисника (contributor). Велики број оваквих сервиса и апликација већ се, у извесној мери, користи у образовању. Оно што они нуде као разлику у односу на уобичајене начине учења и наставног рада јесте: умрежавање (грађење и развијање мрежа кроз успостављање односа с другим људима), сарадња (рад са другима омогућава стварање новог и дељење стеченог знања), креативност (стварају се нови, прави продукти, за реалну и нову публику), аутентичност (задаци, активности и људи са којима се комуницира постоје у реалости и утичу на унутрашњу мотивацију учесника наставног процеса) и дељење (све што се креира може се делити са другима и тако се стичу нова знања) (Пуртић, 2012: 1).

ставника, које је иманентно већини поменутих алата, у први план ставља групне облике рада, сарадничко (кооперативно) и учење путем откривања, концепте пројектне, проблемске, интегративне и интерактивне наставе, и наставне стратегије уз помоћ којих такви концепти могу бити реализовани. Притом, све време смо на пољу наставе која се одређује као *хибридна* (комбинована, мешовита) и представља средњи од три степена заступљености електронског учења у настави.[9] Хибридна настава подразумева да се наставне активности углавном одвијају у учионици, али се један њихов део одвија на Мрежи, онлајн. То може бити проучавање материјала који је наставник поставио на интернет, учешће ученика у изради таквог материјала, употреба алата какви су блог, вики, форуми и сл. Хибридна настава требало би да буде квалитетна допуна класичној настави, захваљујући којој ће ученици бити подстакнути на активније учешће уз, истовремено, већу подршку од стране наставника и вршњака.

Захваљујући кључним карактеристикама веба 2.0 (доступност, једноставност употребе), недостатак информатичких компетенција наставника више није прихватљив изговор за некоришћење савремене технологије, па можемо говорити само о начинима на које наставници превазилазе различите изазове са којима се, у овом смислу, суочавају.[10] На унутрашњем плану – реч је о постојању или непостојању личне спремности на додатно усавршавање, истраживање и проучавање могућности које савремена технологија нуди за побољшање ефикасности и неких других аспеката наставе (колаборације, комуникације, тимског рада). На спољашњем плану, пресудан је моменат који не зависи од самог наставника, а тиче се постојања и одржавања потребне инфраструктуре која такву наставу подржава (техничко-технолошка опремљеност школа). Иако природа предмета проучавања – саме књижевности – у великој мери утиче на обим и начине на који се технологија интегрише у сазнајни процес, показало се да у настави књижевности то није ограничавајући фактор у мери у којој се то обично мисли.

Наставник (књижевности) који жели да укључи технологију у свој рад суочава се с мноштвом могућности и неопходношћу избора одговарајућих интернет-ресурса којима ће на најбољи начин одговорити потребама конкретних наставних околности (принцип условности).[11] Тежина његових одлука превазилази се константним унапређивањем сопственог знања о постојећим технолошким потенцијалима и веб-алатима, па је, у том смислу, изузетно важно наставниково искуствено учење и усавршавање, и то на начин који сама технологија подразумева и подстиче.

Други аспект који утиче на избор адекватног веб-алата јесте студиозно планирање и припремање за наставу, тако да, методички пос-

9 Електронско учење се, у најширем смислу, дефинише као свако учење подржано применом рачунара и/или интернета. Оно у настави може бити заступљено у различитом степену и обично се, у вези с тим, говори о три вида наставе (традиционална уз повремено присуство технологије, хибридна и онлајн). Више о овоме видети у књизи Данијеле Шћепановић *Електронско учење и образовање на даљину* (2010).

10 Наше новије опсежно истраживање интернет-ресурса базираних на веб 2.0 алатима које су креирали и/или користе наставници књижевности (обављено 2014. године) потврђује велику позитивну промену у њиховом односу према технологији и обиму употребе ових алата, и то у временском периоду краћем од три године. Више о овоме, али и о другим аспектима који представљају и предуслове и изазове наставницима књижевности када је у питању примена савремене технологије видети у нашем раду „Импликације укључивања интернет-ресурса у наставне процесе – реалност и потенцијали" (2014).

11 Драгоцену помоћ наставницима (књижевности) у истраживању интернет-ресурса погодних за креирање наставних садржаја представља домаћи портал *Вебциклопедија, Веб 2.0 у школи*, који постоји од 2012. године. То веб-место „замишљено је као енциклопедија веб-алата разврстаних по намени, где се можете обавестити о њиховим основним обележјима, а затим закорачити у испитивање и примену у образовању." http://vebciklopedija.zajednicaucenja.edu.rs/ [12. 2. 2016].

матрано, нема суштинске разлике у односу на уобичајен начин рада – подразумева се да наставна активност која ће бити реализована уз подршку технологије треба да буде пажљиво и ваљано методички осмишљена, као и било која друга. Коначно, разлози, време и начин употребе ИКТ у настави увек зависе од наставника, па је он и најодговорнији за ефикасност њене примене. Зато најпре треба да размисли „да ли ће технологија помоћи ученицима да постигну жељене резултате у учењу и да ли такви резултати могу бити постигнути са другачијим, приступачнијим медијумом. Ово помаже да се не употребљава технологија зарад саме технологије, јер не обезбеђује додатну вредност процесу подучавања и учења. Наставници треба да се одлуче за употребу ИКТ, под условом да она представља најбољи медијум за инструкције, а ту је одлуку могуће донети само ако су наставници упознати са технологијом и њеним потенцијалима“ (*Школа будућности 2*, 2012: 136). Таква одлука подразумева и да је наставник добро проценио, поставио и дефинисао циљеве и исходе рада на одређеној наставној јединици. Наравно, предуслов свих наведених радњи је наставников увид у реално стање расположивих технолошких ресурса у школи (рачунари, периферни уређаји, апликације, доступност интернета и сл.), као и да ли ће се на часу ученици технологијом служити појединачно, у паровима, у групама или колективно. С тим у вези је и наставникова процена способности и вештине ученика у употреби одређене технологије и, евентуално, времена потребног за њихову обуку за коришћење конкретног веб-алата. И, на крају, наставник треба да обезбеди адекватна средства за праћење и евалуацију рада ученика, како би брзо добио повратну информацију о сврсисходности[12] наставне употребе технологије (*Школа будућности 2*, 2012: 135).

12 Иако се чини неупитном чињеница да нове апликације креирају сјајне могућности за наставнике и ученике у заједничком едукативном процесу, „постоји значајна дебата о наводним предностима и недостацима инкорпорирања тзв. друштвеног софтвера у редовни систем образовања” (Anderson, 2007: 32). Овоме у великој мери доприноси чињеница да за сада (посебно код нас) не постоји довољан број научно поузданих, оригиналних и релевантних педагошких истраживања и процена доказа у прилог или против његове наставне употребе. Без обезвређивања значаја оваквих увида, може се, ипак, рећи да у нашем школском окружењу употреба савремене технологије није, још увек, изгубила драж новине и неуобичајености, и да предности и недостаци, генерално али и у конкретним наставним областима, тек почињу да се утврђују и систематизују.

Реализација

Један од веб-алата који се показује као посебно вредан и примењив у настави књижевности јесте вики[13]. Представићемо методички модел обраде књижевног стваралаштва Хорхеа Луиса Борхеса у завршном разреду средње школе подржан применом интернета и употребом поменутог алата, с циљем да се на конкретном примеру покаже како у наставној пракси могу функционисати категорије и концепти хибридне наставе, мултимедијалног приступа, виртуелне колаборације. Истовремено, и сама наставна интерпретација Борхесових књижевних текстова треба да буде методолошки иновирана укључивањем новијих наратолошких приступа у стручну наставну методологију.

Уместо обраде приповетке „Чекање“ коју предвиђа важећи Наставни програм за предмет

13 Вики (Wiki) је веб-алат који представља својеврсну комбинацију блога, веб-страница, форума и друштвених мрежа. Поред брзине (на коју упућује и сам назив *вики*, преузет из хавајског језика, у коме *wiki* значи *брзо*), овај алат карактерише и једноставност употребе, флексибилност и интуитивност корисничког интерфејса и, првенствено, могућност заједничког рада већег броја корисника. Вики се сматра једним од најбољих колаборативних алата, а може се описати као веб-место које се састоји од једне или већег броја хипервезама повезаних страница, које дозвољава да корисници (појединци или групе) слободно креирају, уређују, мењају, ажурирају и објављују садржаје. Све што је кориснику потребно да чита и уређује вики је компјутер са интернет-конекцијом и веб-претраживач. То су, уз чињеницу да је дизајниран да подржи колаборативне пројекте у којима буквално свако може дати сопствени допринос, разлози његове велике популарности.

Српски језик и књижевност у четвртом разреду средње школе, опредељујемо се за двочас који би укључио обраду Борхесових поетичких начела и, потом, приповедака „Борхес и ја“ и „Врт са стазама што се рачвају“. *Наставна јединица* дефинисана је као „Поетика приповедања Хорхеа Луиса Борхеса“ и њоме се ученици уводе не само у проучавање Борхесове прозе, него и других репрезентативних дела савремене светске и домаће књижевности.

Из мноштва образовних, васпитних и функционалних *циљева* које на овом часу треба остварити, издвојићемо кључне.

На основу увида у биографске чињенице, тумачења Борхесових изабраних песама и приповедака доћи ће се до закључака о основним поетичким начелима овог аргентинског писца. Посебно ће бити анализиране приче „Борхес и ја“ и „Врт са стазама што се рачвају“, што ће омогућити уочавање разлога због којих Борхесово стваралаштво представља карактеристичан преокрет у књижевности 20. века. Биће указивано на оне поетичке особености које представљају антиципацију постмодернизма, али и новије књижевнокритичке теорије (какве су теорија хипертекста, или шире, когнитивна наратологија). Ученици ће стећи конкретна знања о Борхесовом стваралаштву, његовом месту у светској књижевности и утицају који је имао на домаће писце (повезивањем са претходно стеченим сазнањима, посебно о Данилу Кишу и Милораду Павићу).

Онима који желе да знају више биће омогућено да (информативно) упознају и усвоје појам хипертекста и хипертекстуалне књижевности, на примеру дела које је са Борхесовом причом „Врт са стазама што се рачвају“ у чврстој интертекстуалној вези – хиперроман *Врт победе* (Victory Garden) Стјуарта Молтропа (Stuart Moulthrop). Притом ће за заједничко учење и дељење наставних материјала, односно виртуелну колаборацију, бити коришћена вики-платформа, као и резултати ученичког индивидуалног и групног истраживачког рада; све време радиће се на креирању хипертекстуалних наставних садржаја.

У домену васпитних циљева, на основу Борхесових ставова о стваралаштву, односу књижевности и стварности, ауторству, индивидуалности, времену, простору и сл., ученици ће бити подстицани на размишљање о овим феноменима и категоријама, на изградњу сопствених ставова о њима и изношење својих мишљења и судова. Рад на изабраним текстовима омогућава равијање антрополошке свести ученика, космополитских и алтруистичких ставова, разматрање идеје о повезаности свега (и свих) на свету; указивање на значај светског културног наслеђа које сви баштинимо, на важност читања и истакнуту улогу читаоца у „животу“ сваког (књижевног) текста, али и осврт на промењене околности за књижевност и читање у савременом, технолошки високоразвијеном окружењу.

Притом се, на другом нивоу, ученици оспособљавају за рад у групи, уз развијање кооперативности и одговорности (индивидуалне и групне) и јачање духа заједништва. Поједини сегменти рада могу позитивно утицати на развијање критичког односа према медијима, и оспособљавање ученика за евалуацију медијских садржаја. Концепт у целини у великој мери доприноси усавршавању ученичке вештине коришћења појединих веб-алата.

У функционалном смислу, најважније је то што ће кроз самостални стваралачки рад бити покретани креативни потенцијали ученика, побољшавана њихова информатичка и информациона писменост и усавршена вештина употребе интернета у едукативне сврхе, а посебно је значајно остваривање квалитетне виртуелне колаборације између различитих група ученика и ученика и наставника.

Наставна средства која ће се користити: интернет (вики-алат *Викиспејсис*/ *Wikispaces*, веб-алати за креирање плаката и мултимедијал-

них фотографија – *Глогстер*/*Glogster* и *Тинглинк*/*Thinglink*; *Гугл диск*/Google Drive), електронски (или штампани) наставни материјали (избор из Борхесове поезије[14], текст лекције о Борхесовој поетици, текстови прича „Борхес и ја“ и „Врт са стазама што се рачвају“, текст опроштајног писма Габријела Гарсије Маркеса[15], текст Сање Домазет о Борхесу објављен у *Политици*[16], текст песме Александра Шурбатовића „Песма за мој 80. рођендан“[17], плејлиста креирана на *Јутјубу* (*YouTube*) са видео-клиповима о Борхесу[18], ученичке презентације израђене уз помоћ *Презија* (*Prezi*) или *Пауер поинта* (*PowerPoint*).[19]

Припремне активности наставника и ученика (рад код куће) огледају се у томе што најпре наставник у вики-простору креира странице које ће се колаборативно користити током наставне обраде Борхесовог стваралаштва и које ће се хипертекстуално повезивати и гранати на подстранице. Странице носе називе: (1) Материјали за проучавање, (2) Припремне активности ученика, (3) Истраживачки задаци (*О поетици*, *Борхес пред огледалом*, *У лавиринту*),[20] (4) Резултати проучавања: *Борхесова поетика*, (5) За оне који желе да знају више: *Врт поводе*, (6) Додатни задаци: *Утисци, маштарије, креације* (резултати самосталног стваралачког рада).

Потом, организује се групни облик рада поделом одељења на четири групе (са највише 5-6 ученика у групи). Задаци, претходно постављени на одговарајуће вики-стране, дистрибуирају се на различите начине: општи и додатни намењени су свим групама, две групе имају задатак да прочуе текст „Борхес и ја“, две ће се бавити причом „Врт са стазама што се рачвају“, док ће посебно заинтересовани добити и задатке на страници „За оне који желе да знају више“.

Уз прецизне инструкције, ученицима треба дати довољно времена за обављање припремних активности и проучавање постављених материјала, који се односе на читање (доживљајно и истраживачко) наставниковог (или личног) избора из Борхесовог песништва и две приче о којима ће бити речи на часу, чланка са *Википедије* о Борхесовом животу и раду, текста „лекције“ о поетици Борхеса, новинских и других чланака, слушање музике (аргентински танго[21]),

14 https://www.scribd.com/doc/235485203/25298776-Horhe-Luis-Borhes-Izbor-Pesama-i-Pri%C4%8Da [12. 2. 2016].

15 http://www.blic.rs/stara_arhiva/kultura/141350/Zaljubljen-u-ljubav [12. 2. 2016].

16 http://www.politika.rs/rubrike/Kulturni-dodatak/Borhes-Bog-mi-je-dao-knjige-i-noc.sr.html [12. 2. 2016].

17 https://drive.google.com/file/d/0Bz9osaQz2WjHc0RjcXQ4eGkxVjg/view [12. 2. 2016].

18 https://www.youtube.com/playlist?list=PLE8Ipnm0MvEFL1eHM66RebAT11SDI6Osm [12. 2. 2016].

19 У недостатку добрих техничких услова (одсуство интернета) сличан сценарио (са суштински незнатним модификацијама) може бити изведен и на други начин (офлајн), уз помоћ програма One Note, који је саставни део програмског пакета Microsoft Office и омогућава једноставно креирање прегледних хипертекстуалних (мултимедијалних) докумената (предност овог програма је што дозвољава дељење и колаборативни рад на креираним документима и фасциклама). Друга варијанта била би употреба *Гуглових* алата – за дељење материјала *Гугл диск*, за заједнички рад на документу *Гугл текстуални документ*, за размену питања и одговора *Гугл модератор*. Овај концепт подразумева могућност приступа интернету. Постоји, свакако, и трећа могућност, примењива у ситуацији када наставнику никаква технологија не стоји на располагању. Онда све материјале може да штампа, копира и дели као наставне листове за класичан истраживачки рад, док би се резултати рада проверавали на такође уобичајен начин – путем дијалога или писменог и усменог ученичког реферисања о резултатима рада.

20 С обзиром на замишљени концепт, истраживачки задаци подељени су у три целине/подгрупе – прву која се односи на општа поетичка начела (на основу предговора М. Јоковића „Принц ‘лажова’“ који је приређен као текст лекције за ученике), другу – која се претежно тиче текста „Борхес и ја“ и трећу, коју чине питања у вези с причом „Врт са стазама што се рачвају“. Питања се налазе на посебним подстраницама (*О поетици*, *Борхес пред огледалом*, *У лавиринту*) вики-стране „Истраживачки задаци“. У разговору који се води на часу, тежиште је на обједињавању и интеграцији сазнања до којих се дошло радом на свим групама истраживачких задатака.

21 Gotan Project – Santa Maria de Buenos Aires, https://www.youtube.com/watch?v=pdbnXBADEG0&feature=youtu.be [12. 2. 2016].

рад на истраживачким задацима. Ученици су позвани да своје утиске и коментаре остављају на посебној вики-страници која је томе намењена (Припремне активности), а одговоре на истраживачке задатке на подстранице вики-стране „Истраживачки задаци".

На самом часу, *уводни део* резервисан је за разговор о резултатима припремних активности (уз употребу садржаја које су ученици у току рада уносили на договорено место/страну). Ученици, уз наставников подстицај, износе своје импресије о читаним, слушаним, гледаним и проученим материјалима, али и о раду са вики-алатом.

Бројне и сложене припремне активности осмишљене су с циљем да оснаже ученичку способност самоедукације, успостављања јасних критеријума филтрирања информација (по релевантности за одређену тему); информације и материјали који се дају сами по себи су занимљиви, па се очекује да, као такви, додатно емотивно и сазнајно мотивишу ученике за проучавање Борхесовог стваралаштва.

Средишња активност на првом часу одвија се према плану који диктирају постављени истраживачки задаци на вики-подстранама *О поетици* и *Борхес пред огледалом*. Разговор који се води усмерен је датим истраживачким минипројектом, с тежиштем на активном учешћу ученика, који заправо (по групама и индивидуално) реферишу до којих су одговора и закључака дошли (а које су претходно поставили на страну „Резултати проучавања: *Борхесова поетика*"). Основно настојање наставника је да обједини резултате рада група у заједничко знање свих ученика у одељењу.

Истраживачки задаци – *О поетици*:

– Прочитајте текст из Читанке „Савремена светска књижевност" (стр. 117–118), који нуди општи поглед на књижевност читавог света после Другог светског рата. Издвојите и запамтите њене доминантне особености.
– Преузмите и проучите документ-лекцију о Борхесовим поетичким начелима. Потом на вики-страници „Резултати проучавања: *Борхесова поетика*" објасните Борхесово схватање односа између књижевности и стварности.
– Из понуђеног песничког избора у „Материјалима…" издвојите најмање две песме у којима препознајете кључна Борхесова поетичка начела.
– Процените који су догађаји (ситуације и прилике) из Борхесовог живота имали пресудну улогу у формирању његових поетичких начела.
– У складу са својим поетичким начелима, Борхес примењује и карактеристичне стваралачке поступке. Наведите које.
– Објасните како разумете значај који је Борхес придавао читаоцу. Шта се дешава у процесу рецепције књижевног текста (с читаоцем и делом)?
– Упоредите и потом покажите како је, по вашем мишљењу, Борхес утицао на стваралаштво Милорада Павића. За представљање њихових ставова можете користити упоредни табеларни приказ (нпр. алат *Гуїл табеле*).
– У којој су мери за вас прихватљиви Борхесови ставови о времену и простору? Објасните.

Истраживачки задаци – *Борхес пред огледалом* („Борхес и ја"):

– Појасните однос између Борхеса индивидуе и личности писца у њему. На који начин они зависе један од другог?
– Уочите колико перспектива постоји у причи. Из које је настао текст „Борхес и ја"?
– Прича представља својеврсни (ауто)поетички текст. Шта бисте, читајући га, могли да закључите о Борхесовом схватању књижевности? Повежите са лекцијом коју сте о томе читали.

– У покушају да (само)сагледава себе као писца и „одвоји“ тај део своје личности, Борхес (наратор) ће проговорити и о самом уметничком поступку. Пронађите то место у тексту и прокоментаришите га.
– Објасните како сте разумели претпоследњу реченицу („Тако је мој живот бекство у коме ја све губим и где све припада забораву или ономе другом“).
– Борхес покреће питање својине над уметничким делом. Коме то дело припада?
– Откуд отуђење које се ствара на релацији стваралац-створено? Како то Борхес овде објашњава?
– Како разумете опаску „ако сам уопште неко“ у реченици „Ја морам остати у Борхесу, не у себи (ако сам уопште неко)“?
– Размислите: да ли је, на послетку, могуће раздвојити Борхеса од њега/себе самог? Повежите своја размишљања са оним што сте читали о Борхесовом схватању индивидуалности (личности).

Разговор вођен по наведеним питањима завршава се краћим синтетичким излагањем наставника, које има за циљ да испарцелисана знања обједини и додатно нагласи одређене закључке до којих се у анализи дошло.

На другом часу обраде разговор се води у вези с приповетком „Врт са стазама што се рачвају“, која је, између осталог, значајна и по томе што просторе књижевности отвара према будућности, са коначницом у хипертексту, хипертекстуалној књижевности и теоријским промишљањима која улазе у оквире когнитивне наратологије. Посебна веза успоставља се са књижевним хипертекстом *Врт победе* Стјуарта Молтропа, чији делови су (као узорак) доступни на интернету (адреса[22] је ученицима постављена на вики-страни *За оне који желе да знају више*).

Поред општег осврта, тј. интегрисања свега што је речено о Борхесовој поетици и потом уочавано и анализирано на изабраним поетским и прозним текстовима овог аутора, у завршници часа разговара се и о примењеном начину рада, о његовим предностима и недостацима на које указују ученици.

У овом делу часа они ће добити и додатне задатке, који треба да продубе доживљај и разумевање наученог градива, али и да их подстакну на стваралаштво и креативност. Пре усменог представљања, све своје импресије и радове ученици треба да поделе у вики-простору, на вики-страници *Утисци, маштарије, креације*...

– Са наставникове *Јутјуб* плеј-листе насловљене „Борхес“ свака група треба да изабере и укратко представи (пожељно уз помоћ алата *Прези* или *Пауер поинт*) одгледани видеоклип о Борхесу. (Очекује се да објасне критеријуме свог избора. Наставник саветује ученике да се међусобно договарају, како се изабрани клипови не би поклапали. У презентацији, акценат треба да буде на њиховом доживљају погледаног видео-записа, а након свега о чему је било речи на часовима.)
– Уз помоћ веб-алата *Глогстер* направите плакат са Борхесовим стиховима који су вам се највише допали.
– Користећи алат *Тинглинк* уз Борхесову фотографију повежите наставне материјале који су вам били најзанимљивији.
– Упоредите, на тематском и идејном плану, тзв. опроштајно писмо Габријела Г. Маркеса, Борхесову песму „Трепуци“ и „Песму за мој 80. рођендан“ младог домаћег песника Александра Шурбатовића. Од цитата који вам се, из сва три текста, највише допадају направите текстуални документ и поделите га на вики-страни и/или преко *Гугл диска*.

С обзиром на обим и важност припремних активности у концепту који је представљен, може се рећи да он садржи елементе модела познатог

22 http://www.eastgate.com/VG/VGStart.html [12. 2. 2016].

као „преокренута учионица“ (flipped classroom). То значи да велики део обавеза и задатака ученици обављају код куће, кроз опсежан самосталан рад (индивидуални или групни), а да се након тога, на часу, разговара о резултатима тог рада, уз наставникове допуне и евентуалне корекције одређених схватања и ставова. Овакав начин организације наставе примерен је ученицима старијег узраста, који већ имају изграђене радне и, посебно, читалачке способности.

Закључне рефлексије

Ако нам је циљ „да учинимо школе другачијим од затвора без решетака“ можда данас и не морамо „да почнемо испочетка са новим технологијама и вредностима“, како је у своје време предлагао Меклуан (2012: 43–44). Довољно је само да чињеницу о текућим процесима информатизације образовања, који се и те како одржавају на наставу књижевности, у већој мери уважавамо, у свим (бројним) аспектима које такво уважавање подразумева. За наставника су свакако од кључног значаја *методички аспекти* примене ИКТ у настави књижевности, о чему је у овом раду било речи.

Иако природа саме наставне материје која се у оквиру предмета изучава утиче на обим и начин на који се технологија интегрише у сазнајни процес, показало се да то није суштински ограничавајући фактор. Већи проблем долази из сфере која је повезана с наставниковом личношћу и односи се на његове ставове, амбиције, (не)склоност према технолошким достигнућима и, највише, на његове методичко-информатичке компетенције. Ситуација се, међутим, брзо и битно мења у позитивном смислу, чему у великој мери доприноси укључивање веб 2.0 алата у припремање и реализацију наставе (књижевности). Њихова популарност, због доступности и једноставности употребе, утиче на промену ставова и најтврдокорнијих противника примене ИКТ у настави. С обзиром на то да је број ових алата огроман (и да се из дана у дан увећава), неопходно је да наставник стално истражује, испробава и бира оне чијом се употребом у конкретним наставним околностима постижу најбољи образовни ефекти. Зато су од пресудне важности његова настојања да у свој рад и активности ученика имплементира управо она средства која је изабрао на основу јасног критеријума – могућности да својом технолошком софистицираношћу послуже за ефектнију презентацију ставова, идеја, емоција, размишљања, да ефикасније подстакну дијалог, размену мишљења, критичку свест и дискусију, сарадњу у креирању и усвајању нових знања. У том смислу, у раду је указано на поједине алате као нарочито погодне за потребе наставе књижевности (блог, вики, веб-сајтови, друштвене мреже, алати за комуникацију, креирање и дељење аудио, фото и видео садржаја и др.).

Оно што је такође важно нагласити, а што се и из показаног примера обраде наставне јединице из књижевности могло видети, то је да увођење веб-алата у рад доводи до битних промена у начину реализације наставе, у организацији часа, наставним методама и облицима рада. Инсистирање на виртуелној колаборацији ученика у први план ставља сарадничко учење, групни рад, учење путем откривања, концепте пројектне, проблемске, интегративне и интерактивне наставе, и наставне стратегије уз помоћ којих такви концепти могу бити реализовани.

На крају, само пажљиво методички осмишљено присуство ИКТ у настави књижевности може позитивно утицати на њен квалитет; то увек зависи од наставника, па је он и најодговорнији за ефикасност њене наставне примене.

Литература

- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*.
- Билбија К. (1997). Пенкала, тетовирања и хипертекстови. *Хорхе Луис Борхес*: радови са међународног књижевно-научног скупа посвећеног Х. Л. Борхесу, одржаног 24. и 25. 9. 1996. у Београду и други текстови. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Српска књижевна задруга, Југословенско удружење латиноамериканиста, 261–266.
- Bjekić i dr. (2005). Procena sadržaja sa interneta primenljivih u nastavi na dimenziji konstruktivizam-instruktivizam. *Tehnologija, informatika, obrazovanje 3*. Beograd – Novi Sad: Institut za pedagoška istraživanja, Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, 385–397.
- Благданић, С. (2007). Методичко-информатички аспекти примене интернета у припреми и реализацији наставе. *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*. Београд: Учитељски факултет, 175–183.
- Божић, С. (2014). Импликације укључивања интернет-ресурса у наставне процесе – реалност и потенцијали. *Интернет и друштво*, међународни тематски зборник радова, стр. 231–248. Ниш и Београд: Српско социолошко друштво, Филозофски факултет у Нишу и Институт за упоредно право Београд.
- Божић, С. (2014а). Примена интернета у настави књижевности – ставови и поступања наставника. *Philologia Mediana*, Годишњак за српску и компаративну књижевност Филозофског факултета у Нишу, година VI, број 6, стр. 529–546. Ниш.
- Борхес, Х. Л. (1997). Врт са стазама што се рачвају (прев. Божидар Марковић). *Изабране приповетке*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средстава, 91–108.
- *Хорхе Луис Борхес*: радови са међународног књижевно-научног скупа посвећеног Х. Л. Борхесу, одржаног 24. и 25. 9. 1996. у Београду и други текстови /прир. Радивоје Константиновић, Филип Матић, Марко Недић/. 1997. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Српска књижевна задруга, Југословенско удружење латиноамериканиста.
- Домазет, С. 2009. Борхес: Бог ми је дао књиге и ноћ. *Политика*. Retrived February 12, 2016. from: http://www.politika.rs/rubrike/Kulturni-dodatak/Borhes-Bog-mi-je-dao-knjige-i-noc.sr.html.
- Ивановић, М. (1997). Архетипско у уметности по Борхесу. *Школски час српског језика и књижевности,* бр. 1/1997, 39–44.
- Илић, П. (2003). *Српски језик у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Јоковић, М. (1997). Принц ‘лажова’, предговор у: *Приповетке*. Подгорица: Унирекс и Завод за уџбенике и наставна средства, 5–24.
- Mekluan, M. (2012). *Elektronski mediji i kraj kulture pismenosti* (prev. Miloš Trifunović). Loznica: Karpos.
- Милутиновић, Д. (2004). *Борхесова експлицитна и имплицитна поетика приповедања*. Магистарски рад. Београд: Филолошки факулет.
- Николић, Љ., Милић, Б. 2012. *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пуртић, Н. (2012). Вебциклопедија – скуп знања о веб алатима. *Партнер у учењу*, часопис за наставнике. Retrived March 15, 2014. from:

- https://onedrive.live.com/?cid=f96ed643b0d75754&id=F96ED643B0D75754%21412.
- Radić-Bojanić, B. (ur.). (2010). *Virtulena interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcast, and Other Powerful Web Tool for Classrooms*. Corwin Press, A Sage Company.
- Stamenković, S. 2012. Medijska pismenost kao neophodan uslov razumevanja novih medija. *Kultura*: Digitalne medijske tehnologije, društvo i obrazovanje, br. 135, 65–77.
- *Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању*. (2013). Национални просветни савет Републике Србије. Retrived June 4, 2014 from: http://www.nps.gov.rs/dokumenta/.
- *Школа будућности 2* (група аутора). (2012). Београд. Доступно онлајн.
- Šurbatović, Aleksandar. 2010. *Mitologija spaljene zemlje*. Beograd: Filip Višnjić.
- Šćepanović, D. (2010). *Elektronsko učenje i obrazovanje na daljinu*, odabrane teme. Beograd: Proarte. Dostupno onlajn.

Methodical aspects of the application of the internet in teaching literature: preconditions, challenges, realization

Snežana Božić

Faculty of Philosophy, University of Niš

Summary: *Placing the application of the internet in teaching literature in primary and high schools in the center of attention, this work intends to give answers, firstly on the theoretical level, on some of the numerous methodical questions which its usage in teaching imposes, whereby the specificity and the position of the subject area itself (literature, teaching literature) are taken as the starting points in the processes of the overall information technology and digitalization development of the society. The afore mentioned issues are concerned with (re)defining the aims of teaching literature in the given context and the choice of methods of their realization, necessary teachers' competences, setting the criteria for evaluation of adequacy of certain web-resources and the methodical justification of their use.*

In the second part of the work, the methodical model of analysis of literary works (in the final year of high school) of Jorge L. Borges, supported by the application of the internet, is developed in details, with the aim to show on a specific example the ways in which categories and concepts of multimedia approach, hybrid learning and virtual collaboration can function in teaching practice. At the same time, the teaching interpretation of the Borges' literary works itself is being innovated by involving the new narratological approaches in the professional teaching methodology.

Key words: methodology of literature teaching, Internet, multimedia approach, hybrid learning, virtual collaboration, web tools, Jorge L. Borges, new narratological approaches.

UDC 371.671.046.12

Функција уџбеника и квалитет знања

Жана Бојовић[1], Марина Илић

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Резиме: *Полазећи од теоријских поставки когнитивних теорија, као и Блумове таксономије, кроз призму категоризације нивоа знања према др Владимиру Пољаку, у раду је представљено истраживање функционалности уџбеника разредне и предметне наставе у погледу достизања различитих нивоа знања. Коришћењем методе анализе садржаја, (у оквиру структурних компоненти уџбеника) идентификоване су јединице анализе које упућују на закључак да се активирање одређених нивоа знања, у највећој мери, остварује преко дидактичко-методичке апаратуре. Анализирани су уџбеници Природе и друштва за трећи и четврти разред и уџбеници Историје, Географије и Биологије за 7. и 8. У нашем истраживању резултати показују да је анализираним уџбеницима, у највећој мери, могуће активирати знање репродукције, док су остали нивои заступљени у мањој мери.*

Кључне речи: *функционалност, уџбеник, квалитет знања, дидактичка апаратура.*

Увод

Полазећи од чињенице да је уџбеник један од извора знања, природно је да буде тако конципиран да омогући учење као саставни део укупног образовања и васпитања. Притом се учење посматра као процес прогресивног мењања личности настао под утицајем спољних фактора (уџбеника, наставника и сл.) и интерактивног односа према њима, ради стицања знања (чињеница и генерализација). Процес учења почиње посредним или непосредним перципирањем чињеница да би се наставио осмишљавањем тих чињеница. Процес тиме није завршен, већ посредством апстрактног мишљења одваја се небитно, ради формирања појмова и система појмова, правила, формирају се радне навике и примењује стечено знање. Читав процес учења треба да води ка самообразовању.

Историја настанка и развоја уџбеника није дуга, како би се очекивало, с обзиром на појаву, карактер, развој и временско трајање различитих видова васпитно-образовног рада. Уџбеник, као посебно дидактичко-методички обликована и штампана књига, појавио се тек у другој половини 18. века, тачније 1776. године, када је J. Рошоу (J. Rochow) издао први уџбеник под називом *Дечији пријатељ* који је, управо, био утемељен на структурним елементима, који се могу сматрати смерницама у стицању знања путем уџбеника (Mijatović 2004). Од тада па до данас не постоји јединствено одређење појма *уџбеник*, нити јединствен одговор на питање шта је уџбеник. Уџбеник је био и остао уобичајено наставно средство учења, извор знања без којег је

1 rzjzboj@ptt.rs

тешко замислити реализацију наставног процеса. То је наставни медиј у облику школске књиге путем којег се ученици, током васпитно-образовног процеса, усмеравају од стране учитеља, усвајају знања и вештине, стичу одређени поглед на свет и уверења (Kadum 2008). У данашњим условима, стварање уџбеника се одвија плански и организовано под утврђеном законском процедуром. Најчешће се дефинише као обавезна школска књига, чији садржај, са једне стране, представља конкретизацију наставног програма, а са друге стране конципиран и дидактичко-методички приређен материјал за самосталног учење. Уџбеник има интегративни карактер, упућује и на друге изворе знања и уграђен је, вертикално и хоризонтално, у систем уџбеника одређеног наставног предмета. Помоћу уџбеника, преко посебно уређеног дидактичко-методичког инструментарија, преносе се научни садржаји кориснику. Ти стручни садржаји зависе од: циља и задатака васпитања и образовања, психофизичке зрелости ученика, наставног плана и програма, односно школе или нивоа образовања (Kadum-Bošnjak 2008; Hau 2009).

Кроз појмовно одређење уџбеника, видљива је и значајна његова улога у образовању. Уџбеници и даље имају важну улогу, јер за већину ученика представљају „централну књигу", те је веома значајно да такве књиге буду доброг квалитета, а то подразумева да се уџбенички садржај састоји од чињеница и генерализација (појмова, закона, каузалних односа, принципа, претпоставки, правила и теорија), како би био разумљив, употребљив, трајно научен, схваћен и прихваћен, укључен у когнитивну структуру ученика (Лазаревић, Шефер 2009). Дефиниције уџбеника у страној литератури одређују уџбеник као „најважнији инструмент подучавања и учења" (Hummel 1988: 1) и као „главни извор знања" (Mikk 2000: 15). Значај уџбеника поткрепљује и чињеница да је „далеко највише коришћен медиј, јер обухвата 85% финансијских средстава који се издвајају за школску опрему у свету" (Richaudeau 1980: 1).

Осим класичних и осавремењених уџбеника, у последње време, све чешће се говори и о електронском уџбенику за којег аутори, који се баве овим уџбеником, сматрају да обезбеђује значајне инструкције у васпитно-образовном процесу (Phillips et al. 2009). Специфичне разлике између класичне и *е-књиīе* јесу у извесној предности електронског издаваштва, а то је: лакша достава садржаја и боља доступност циљној корисничкој групи (нема временских и просторних ограничења), интерактивност на релацији аутор–садржај–читалац–редакција (бржа повратна информација о квалитету садржаја, разумевању, критичка оцена итд.), мањи трошкови производње и доставе итд. Оно што веже и штампано и електронско издање књиге јесте њихова основна намена, функција, циљ. А циљ је крајњи корисник, читалац, онај који ментално интерпретира понуђени садржај са основном намером да разуме поруке и поуке аутора, те да их уврсти у постојећи властити систем вредности (Василијевић и сар. 2011). Обе врсте уџбеника (класични и електронски) неизоставно постају: (1) носиоци садржаја предмета и облика активности које су усклађене са наставним планом и програмом, али и узрасним могућностима ученика; (2) за већину ученика најважнији извор знања; (3) важна компонента процеса васпитања и образовања.

- Фунционалност уџбеника у погледу достизања одређеног квалитета знања може се посматрати кроз призму степена усвојености и трајног задржавања система чињеница и генерализација у свести ученика. Ако знање представља материјалну страну образовања, онда се квалитет знања ученика може сматрати као један од индикатора успешности образовања при чему под квалитетом знања подразумевамо различит степен усвојености чињеница и генерализација. У литератури

постоје различита схватања знања. Тако у књизи *Људско знање* (1961) Расел тврди да се знање појављује као: (1) знање чињеница; (2) знање општих веза међу чињеницама; (3) теоријско знање; (4) практично знање; (5) опште знање; (6) индивидуално знање; (7) безлично знање; (8) лично знање; (9) непосредно знање; (10) знање путем описа (Према Лакета, Василијевић 2006: 57). Један број аутора знање посматра као смислено организован скуп информација насталих као продукт наших веровања и вредновања до којих долазимо искуством, комуникацијом и закључивањем. Јасно подвлаче разлику између података, чињеница и информација истичући да подаци представљају чињенице изван контекста, те да саме по себи не преносе значење. Тек кад се ставе у контекст значења, подаци постају информације односно порука (Zack, M. 2000; Lasić-Lazić, J. 1996.). Зак (Zack) истиче да се знање може посматрати као опште (генерално знање) – широко доступно знање о неком подручју и као специфично знање – детаљно знање које се односи на уски сегмент неког подручја (2000: 125–145). Према Шину (Shin, 2004), Марзано даје поделу знања на: (1) садржинска знања која су карактеристична за одређене области и предмете, а односе се на чињенице, појмове, податке, процедуре и садржаје, и (2) процесна знања помоћу којих ученици усвајају садржинска знања заједничка за разне области, предмете и узраст ученика. Слично разумевање знања, у оквиру ког се акценат ставља на то како ученик сазнаје (когнитивни процеси), налазимо у другој верзији Блумове таксономије која је ревидирана 1990. године од стране Андерсона и Кратвола (Anderson & Krathwohl, 2001). Због чињенице да ученик, у процесу учења, активно селектује информације и на основу њих конструише сопствене системе знања, односно учи са разумевањем, једнодимензионални модел из оригиналне Блумове таксономије замењен је дводимензионалним моделом у оквиру којег постоје: димензије знања (шта ученик зна) и димензије когнитивних процеса (како ученик сазнаје и мисли). Димензије знања се односе на: чињенично знање (основни елементи које ученици треба да знају о тематској целини – терминологија); концептуално знање – повезивање основних елемената у ширу тематску целину; процедурално знање – начин поступања (овладавање специјалним вештинама, поступцима, методама и техникама ради достизања циља); метакогнитивно знање – начин учења (подразумева познавање когнитивних процеса и познавање стратегије учења), док димензије когнитивних процеса у себе укључују подсећање, разумевање, примењивање, анализирање и евалуирање (Табела 1).

Табела 1: Ревидирана Блумова таксономија – димензије знања и когнитивних процеса (Anderson and Krathwohl, 2001: 44)

Димензије знања	Димензија когнитивних процеса
	Подсећање Разумевање Примењивање Анализирање Евалуирање
Чињенично знање	
Концептуално знање	
Процедурално Знање	
Метакогнитивно знање	

Па ипак, наставној пракси најближу класификацију квалитета знања дао је и објаснио др В. Пољак који истиче пет категорија квалитета (Пољак 1984: 13–14):

– знање присећања (најнижи квалитет знања, садржаји недовољно схваћени и делимично усвојени);

– знање препознавања (степен научености неког садржаја довољан да га пре-

познамо, иако га не можемо самостално репродуковати);

– знање репродукције (механичко запамћивање садржаја без способности непосредног оперисања њима у животу и раду);
– оперативно знање (ученици владају обрађеним наставним садржајима, умеју те садржаје објаснити и образложити, понекад и са новим подацима);
– стваралачко знање (највиши степен у квалитету знања, карактеристичан по томе што човек на темељу стеченог знања напредује даље у стварању нових материјалних и духовних добара).

Методолошки део

С обзиром на ограниченост уџбеника као писане речи, садржај сваког уџбеника има различите функције као што су: смештање нових знања у већ раније формиране структуре, формирање нове асимилационе шеме, подстицање развоја нових интелектуалних операција, увежбавање тек успостављених интелектуалних постигнућа, потпомагање способности у настајању, подржавање практичне активности које прате настанак нових психичких функција или су чак предуслов за њих повезивање различитих система и функција, и тако даље (Плут, Д. 2000). За ово истраживање, ми смо се определили за функционалност уџбеника у процесу усвајања знања што је и обликовало проблем истраживања, а то је: *Колико су основношколски уџбеници у функцији активирања квалитета знања?* Имајући на уму проблем истраживања сматрали смо да, у конципирању уџбеника не треба изгубити из вида да уџбеници имају своје посебности и границе. Уџбеници представљају само један могући начин стицања знања. Пре свега, они су писана реч, а не усмена. Проблем квалитета знања ученика данас је актуелан с обзиром на велики прилив научних информација, који повећава фонд знања потребних у животу и професионалном раду младих. По инерцији то утиче на повећање динамичности бржег усвајања знања као и на потребу оспособљавања личности за самостално учење, самообразовање, перманентно образовање, итд. Са друге стране, сам уџбеник конципиран према новим приступима учења и образовања, може бити и значајан чинилац мењања наставе.

Истраживање је обављено на узорку од 8 уџбеника разредне и предметне наставе различитих издавача који су идентификовани у основним школама у Ужицу без претензије да издвајамо било којег издавача, јер циљ рада није критика било које издавачке куће, већ покушај унапређења структурних компоненти ууџбеника у времену које је пред нама. У разговору са учитељима, наставницима, педагозима и директорима школа, утврђено је да свака школа бира уџбенике на основу договора унутар сваке школе понаособ. Ради се о следећим уџбеницима: Природа и друштво 3. разред; Природа и друштво 4. разред; Географија 8. разред; Историја 8. разред; Биологија 8. разред; Географија 7. разред; Историја 7. разред; Биологија 7. разред. У оквиру уџбеничког текста, као јединице анализе обухваћено је свако питање, задатак, захтев или налог који се јављају на почетку и на крају основног текста. Због специфичности самог истраживања сматрали смо да је за описивање когнитивних процеса потребно користити глаголе помоћу којих се могу формулисати специфични образовни исходи у когнитивном домену, а који су описани у Блумовој таксономији – когнитивно подручје. Тако имамо за *знање на нивоу препознавања* (кључне речи: препознај, обнови, понови и сл.); *знање на нивоу репродукције* (кључне речи: именуј, подвуци, изостави, запамти, наброј, ко, кад, како и сл.); *примењено-оперативни ниво знања* (кључне речи: примени, реши проблем, конструиши, илуструј, организуј, објасни, сакупи и сл.); *стваралачка знања* (кључне речи:

аранжирај, изгради, комбинуј, пронађи, вреднуј, састави итд.)

Коришћена је метода теоријске анализе и анализа садржаја као њена основна техника чија је карактеристика квантификација, што значи да је анализа првенствено усмерена на манифестни аспект садржаја. Категорије садржаја су педагошке вредности уџбеника које су у функцији квалитета знања, а квантитативни показатељи података су фреквенције јављања одређене педагошке вредности. Јединицу анализе је представљао обим садржаја којим се изражава резултат. У истраживању јединицу анализе садржаја представља свако појединачно питање, задатак, налог или вежба у уџбенику, чији је основни циљ да се потпомаже усвајање датог садржаја који је дат основним текстом лекције.

Резултати истраживања

Након обраде података добијени резултати се односе на садржаје основношколских уџбеника који су потенцијално активирајући у погледу достизања одређених квалитета знања. Дидактичари се држе уобичајене дефиниције знања, која гласи: „Знање је систем чињеница и генерализација које су ученици усвојили и трајно у свијести задржали“ (Пољак 1975: 27). Чињенице и генерализације стичемо из примарних извора знања, а то је објективна стварност, природна и друштвена. Међутим, постоји један број чињеница и генерализација које није могуће реално предочити ученицима због објективно присутних разлога. Због тога се користе секундарни извори знања, а у овом случају то је уџбеник. Квалитет усвојености чињеница и генерализација је у директном односу са квалитетом знања.

У нашем истраживању анализирани су следећи квалитети знања: знање препознавања, знање репродукција, примењено-оперативно и стваралачко знање. Напомињемо да је знање присећања као знање најслабијег квалитета, у нашем истраживању било занемарено због слабе фреквентности, те се пошло од знања препознавања.

Анализом садржаја уџбеника издвојено је 1428 јединица анализе у оквиру којих 151 јединица анализе (или захтева) потенцијално активира знање препознавања. Више од једне полови-

Табела 2: Квалитет знања посматран кроз све уџбенике.

Уџбеник	Број јединица анализе	Знање препознавања.		Знање репродукције		Примењено-оперативно знање.	
		ff	5%	ff		f	%
Природа и друштво, 3. разред	139	46	33.09	54	38.85	39	28.06
Природа и друштво, 4. разред	209	35	16.75	88	42.11	81	38,76
Географија, 8. разред	192	3	1.56.	176	91.66	13	6.78
Историја, 8. разред	229	14	6.11	110	48.03	105	45.85
Биологија 8. разред	107	2	1.87	79	73.83	26	24.30
Географија, 7. разред	227	42	18.50	127	55.95	58	25.55
Историја, 7. разред	167	0	0	104	62.27	63	37.72
Биологија, 7. разред	158	4	2.53	102	64.56	52	32.91
Укупно:	**1428**	**151**		840		437	

не захтева су потенцијално активирајуће у смислу да траже репродукцију наученог. Нарочито је висок број захтева који траже репродукцију у уџбеницима предметне наставе (*Геоīрафија за 7. и 8. разред* и *Исīорија за 7. и 8. разред*) тако да, генерално гледано, можемо рећи да највећи број захтева у дидактичко-методичкој апаратури, у уџбеницима предметне наставе, ипак ангажују стицање знања репродукције које је доминантно у односу на примењено-оперативно знање.

Мада је примењено-оперативно знање квалитет знања којем се тежи садржајем сваког уџбеника, анализом су добијени резултати према којима тек једна трећина анализираних јединица потенцијално покреће на усвајање примењено-оперативног знања. Јединице анализе које су, хипотетички гледано, потенцијално активирајуће у погледу стицања стваралачког знања, нису уочене нити у једном уџбенику тако да ти подаци, иако је било предвиђено истраживањем, нису ни презентовани. Гледано у целини, анализа захтева у задатим уџбеницима показује да су задати уџбеници основне школе, најпогоднији за потенцијално ангажовање знања репродукције (знатно више, него осталих квалитета знања). Тиме се показало да задатим уџбеницима недостају захтеви којима се подвлаче суштинска питања једне науке. Потребно је у захтевима истицати суштину наставног предмета чиме би се снажно утицало на ангажовање мишљења и стицања знања .

Квалитет знања у уџбеницима разредне наставе

Распоређеност захтева којима се потенцијално активирају квалитети знања, гледано кроз све уџбенике у целини, одражава се и на уџбенике разредне наставе. Не постоји квалитативно велика разлика у активирању одређених нивоа знања међу уџбеницима разредне наставе. Разлика је у захтевима унутар самих уџбеника који су покретачи одређених квалитета знања.

Анализом садржаја је било могуће издвојити сваки од квалитета знања понаособ у сваком од анализираних захтева. Из тог разлога се могло говорити о доминацији једног квалитета знања у односу на други у оквиру свих анализираних захтева. У уџбеницима разредне наставе, који су били предмет истраживања, анализирано је укупно 348 јединица анализе (захтева). Од тог броја 86 јединица анализе има улогу покретача знања препознавања, што чини свега 25% од укупног броја анализираних захтева. Знање репродукције се потенцијално активира у 142 јединице анализе или 41%, док је активирање примењено-оперативног знања присутно у 120 анализираних јединица или у 34% од укупног броја (табела 3).

Гледајући распоређеност захтева потенцијалног активирања квалитета знања у уџбеницима разредне наставе, стиче се утисак да имамо

Табела 3: Квалитет знања у оквиру разредне наставе.

Уџбеник	Број јединица анализе	Знање препознавања		Знање репродукције		Примењено-оперативно знање	
		f	%	f	%	f	%
Природа и друштво, 3. раз.	139	46	33.09	54	38.85	39	28.06
Природа и друштво, 4. раз.	209	35	16.75	88	42.11	81	38,76
Укупно:	348	86		142		120	

правилну расподелу резултата. Компарацијом резултата сваког уџбеника појединачно уочавамо извесне разлике.

Када говоримо о знању препознавања које се обично односи на повезивање градива са претходним знањем, оно се најмање активира захтевима у уџбенику *Природа и друштво за 3. разред* где смо издвојили 46 потенцијално активирајућих захтева у погледу ангажовања знања препознавања, 54 захтева су потенцијални покретачи знања репродукције и 39 захтева се односи на ангажовање примењено-оперативног знања (Табела 3). За овај уџбеник је карактеристично и то да, заиста обилује великим бројем захтева који од ученика траже веће мисаоно ангажовање у смислу активирања више интелектуалних операција. Највећа разлика у захтевима којима се могу потенцијално активирати неки од квалитета знања је у уџбенику П*рирода и друштво за 4.разред*, у којем је више захтева којима је могуће активирање знања репродукције (88) него оперативног знања (81). Иако је примењено-оперативно знање најквалитетније, оно је ипак нешто мање присутно од знања репродукције.

Посматрано у целини, у анализираним уџбеницима разредне наставе, знање репродукције потенцијално је активирано у 142 јединице анализе или 41%, од укупног броја анализираних захтева, примењено-оперативно знање је потенцијално активирано у 120 анализираних јединица или у 34% јединица анализе (табела 3). Анализа питања, задатака, налога и вежби у уџбеницима разредне наставе убедљиво показује, да је овај структурни елеменат сваког дидактичко-методичког апарата, намењен утврђивању знања и репродуковању наученог, а потом за усвајање примењено-оперативног знања што показују и налази истраживања. У оквиру анализе садржаја уџбеника разредне наставе није пронађена ниједна јединица анализе која потенцијално активира стваралачко знање.

Квалитет знања у уџбеницима предметне наставе

У оквиру задатих уџбеника предметне наставе, истраживано је и укупно анализирано 1080 јединица анализе, од чега 65 јединица анализе потенцијално активира знање препознавања, за 698 јединица анализе се претпоставља да ће активирати знање репродукције, а примењено-оперативно знање је могуће активирати помоћу 317 јединица анализе (Табела 4).

Да погледамо како то изгледа у сваком уџбенику појединачно. Резултати истраживања показују да је нађен мали број јединица анализе које су могући покретачи знања препознавања. То је квалитет знања који се, углавном, односи на повезивање градива које се тренутно учи, са градивом ученим у претходној једној или две лекције. И то је углавном карактеристика већине уџбеника. У уџбенику *Географије за 7. разред*, од укупно анализираних 227 јединица анализе, 42 јединице анализе имају потенцијално активирајуће дејство у смислу ангажовања знања препознавања, односно повезивања градива наредне лекције са претходном.

Уџбеник Историје за осми разред се одликује нешто другачијом концепцијом, када је у питању стицање неког од квалитета знања. У овом уџбенику, од укупно 229 анализираних јединица, 14 јединица анализе претпоставља активирање знања препознавања. У њима постоји повезивање претходног градива са наредним, али не са лекцијама које су једна иза друге, већ повезивање различитих тематских целина. Такође, захтеви који се налазе на почетку лекције траже од ученика да препознаје градиво из нижих разреда, али и да препознаје и чињенице које се тичу опште културе и информисаности самог ученика.

Насупрот томе, у уџбенику *Историја за седми разред* није пронађено ниједно питање које ангажује знање препознавања (види табелу 4).

Више од половине анализираних јединица, тачније 698 јединица анализе је тако језички формулисано да омогућује ученикову заинтересованост и почетну активност, али у тексту који је претходио, понуђене су му различите чињенице које нису ништа друго него готови одговори на постављене захтеве, што значи да му је све понуђено, и ученик треба само да их меморише. Такво учење је чисто репродуктивно. Један број јединица анализе је имао „шансу“ да буде потенцијални покретач усвајања примењено-оперативног или чак и стваралачког знања, али се све опет заснивало на меморисању информација које ученику у свакодневном животу неће много користити. Захтеви који потенцијално могу активирати знање репродукције увек се налазе на крају лекције или на крају једне области и првенствено су усмерени на репродукцију наученог. Анализирани захтеви почињу са: Ко, када, које године, у ком делу света, земље и слично. Одговори на сва питања су, дословце, дата у уџбенику. Не пружају могућност ученику да сам трага и изналази решења јер је комплетан одговор дат у основном тексту. Да ли је можда било боље ученика упутити на неки други извор знања? Да ли би тиме његово знање било трајније и квалитетније? Чињеница је да захтеви који су тако постављени траже од ученика „бубање“ градива.

Највише захтева који претпостављају стицање оперативног знања је у уџбенику Историје за 8. разред. Од укупног броја анализираних јединица (229) потенцијално активирање примењено-оперативног знања је могуће у 105 јединица анализе или захтева, што је и за очекивати с обзиром на то да има највећи број питања у односу на остале уџбенике.

Уочено је да наши уџбеници оскудевају захтевима којима је могуће активирање стваралачког знања. Од шест задатих уџбеника, чији је садржај анализиран, само у једном уџбенику је пронађен захтев који је имао прилику да активира стваралачко знање код ученика, а с обзиром на то да је једини, сматра се занемарљивим.

Закључак

Неоспорно, уџбеник је посредник између ученика, са једне стране, и знања и облика трансформације научних тековина у наставне предмете и садржаје тих предмета са друге стране. Међутим, колико год да је важно одредити који су то садржаји које у настави треба да учени-

Табела 4: Квалитет знања у уџбеницима предметне наставе.

Уџбеник	Број јединица анализе	Знање препознавања		Знање репродукције		Примењено-оперативно знање	
		f	%	f	%	f	%
Географија за 8. разред	192	3	1.56.	176	91.66	13	6.77
Историја за 8. разред	229	14	6.11	110	48.03	103	45.85
Биологија за 8. разред	107	2	1.87	79	73.83	26	24.30
Географија за 7. разред	227	42	18.50	127	55.95	58	25.55
Историја за 7. разред	167	0	0	104	62.27	63	37.72
Биологија за 7. разред	158	4	2.53	102	64.56	52	32.91
Укупно:	1080	65	6,02	698	64,63	317	29,35

ци усвоје, важно питање је како те садржаје посредовати ученицима. Другим речима, важно је утврдити какво то усвајање треба да буде. Кад је реч о посредовању садржаја ученицима путем уџбеника, главну реч води аутор уџбеника који је слободан „у избору начина, метода и средстава посредовања садржаја уџбеника ученицима“ (Поткоњак 1997 : 34). Квалитет и начин презентовања знања у уџбенику битно утиче на квалитет сазнајног понашања ученика. Тај квалитет ученику омогућује стицање нових знања, а самим тим и развој њима одговарајућих интелектуалних потенцијала. Међутим, уџбеник као извор знања може бити веома добро обликован, али, ако се на тексту уџбеника не ради, књига остаје мртав капитал. Шта то у ствари значи? То се односи, пре свега, на чињеницу да се знање из уџбеника не може једноставно дати ученику, пружити, пренети, нити се сазнајни елементи из уџбеника једноставно одражавају у свести ученика. Он само представља реалну могућност, објективни предуслов за стицање знања, али радом на самом уџбенику (Пољак 1975: 77). На основу анализе резултата истраживања о функцији основношколских уџбеника у потенцијалном ангажовању различитих квалитета знања, уочено је да постоји квалитативна разлика у захтевима у смислу потенцијалног активирања неког од квалитета знања, али да не постоји квалитативна разлика када се упореде добијени резултати међу задатим уџбеницима разредне и предметне наставе. Резултати истраживања који се односе на квалитет претпостављених знања ученика, пројектованих у основношколским уџбеницима показују да су:

– *Знања препознавања*, у одређеној мери, иницирана и стимулисана непрецизно формулисаним уводним задацима док неки задаци својим захтевима усмеравају ученика на понављање информација, понављање претходних лекција,
– Гледано у целини, анализа захтева показује да су уџбеници основне школе, најпогоднији за потенцијално ангажовање *знања репродукције* (знатно више, него осталих квалитета знања), а томе доприносе недовољно интелекутално провокативна питања, задаци, налози и вежбе.
– У уџбеницима мањег нивоа репродукције, на свако питање из дидактичко-методичке апаратуре, одговор је могуће наћи у основном тексту. Иако је овај ниво знања битно квалитетнији у односу на знања присећања и препознавања ипак се ни овај ниво знања не може сврстати у квалитетна знања на којима инсистира сваки планиран и организован процес учења у савременој школи. Пошто је школски уџбеник дефинисан као сценариј процеса учења, односно сценариј процеса сазнања онда би тај сценариј морао бити више усмерен на квалитетна знања и бити у функцији развоја когнитивних способности ученика, а то су искључиво стваралачко и оперативно знање базирано на квалитетним мисаоним процесима и њима одговарајућим операцијама.
– Резултати анализе садржаја уџбеника у целини, показују да, тек једна трећина анализираних јединица потенцијално ангажује *примењено-оперативна знања*. Евидентно, један број наших уџбеника је претрпан подацима у оквиру којих се не инсистира на увиђању неких веза и односа чиме би захтеви били комплекснији и тако добили на тежини. Разлог за то јесте што неки аутори наших уџбеника још увек мало инсистирају на примени стеченог знања у пракси, недовољно упућују ученике на уочавање узрочно-

последичних веза међу појавама и процесима.

– Јединице анализе које су, хипотетички гледано, потенцијално активирајуће у погледу стицања *стваралачког знања*, уочене су само у једном уџбенику, и то у уџбенику предметне наставе у форми једног захтева, а с обзиром на то да је једини, сматра се да је занемарљив. Наш налаз показује да се ученицима не пружа довољно могућности за изношење својих мишљења и ставова о задатој теми, не даје им се шанса за дискусију са другим ученицима чиме се неповољно утиче на квалитет знања, његово трајање и трансферну моћ. То је поуздан индикатор да наши уџбеници не поседују све потребне захтеве за развој стваралачког знања код ученика.

Литература:

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Hau, M. (2009). Unpacking the School: Textbooks, Teachers and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina and Peru, *Latin American Reasearch Review*, Volume 44, Number 3, str. 127–154.
- Kadum-Bošnjak, S. (2008). Udžbenici matematike u mlađim razredima osnovne škole Republike Hrvatske, u Zborniku radova Drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje škole* (ur. Muhamed Arnaut), (367–385), Zenica: Pedagoški fakultet.
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основи дидактике*, Ужице: Учитељски факултет.
- Лазаревић, Е., Шефер, Ј. (2009). Језик уџбеника наративних предмета: Разумевање речи у седмом разреду основне школе, у: *Зборник Института за педагошка истраживања,* 2, (ур: др Славица Шевкушић), (418–436), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Mijatović, A. (2004). Treća generacija udžbenika, u: *Udžbenik i virtuelno okruženje*, (ur. Slavenka Halačev), Zagreb: Školska knjiga.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Reasearch and writing*, Frankfur/m–Berlin–Bern–Bruxelles–NewYork–Oxford–Wien: Peter Lang.
- Philips, Flinda, G. Chase, L. Benny, G. Johnson, (2009). An intelligent tutoring syitem for the accouting cycle: Enhancig textbooks homework with artificial intelligence, *Journal of Accouting education*, Volume 27, Issue 1. Pages 30–39.
- Plut, D. (2000). Istraživanja udžbenika kao osnov za aktivne i smislene strategije nastave. *Učitelj*, 18(67-681-2): 75–84
- Пољак, В. (1975). *Обрада наставних садржаја и стјецање знања*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Пољак, В. (1980). *Дидактичко обликовање уџбеника*, Загреб: Школска књига.
- Richaudeau, F. (1980). *The design and production of textbooks*, Farnborough – Paris: Gower and Unesco.
- Vasilijević, D, Bojović, Ž., Laketa, N. (2011). Electronic textbook and its didactic and methodical values, *11th International Educational Technology Conference IETC-2011* Proceedings Book (Volume 1), p.436–443, Istanbul: Istanbul University, TOJET.
- Shin, H. K. (2004). Using Technology to Guide the Learning of Declarative Knowledge on ITE TEACHERS' CONFERENCE 2004 Reflective Practitioners In Action, Singapore: Institute of Technical Education (ITE).

Function of a textbook and quality of knowledge

Žana Bojović, Marina Ilić
Teachers' Training Faculty in Užice, University of Kragujevac

Starting from the theoretical assumptions of cognitive theories, as well as of Bloom, through the prism of categorizing the level of knowledge according to Dr. Vladimir Poljak, paper presents the research functionality textbooks and subject teachers in terms of achieving different levels of knowledge. Using the methods of content analysis, (in the framework of structural components of textbooks) units of analysis that suggest that the activation of certain levels of knowledge, for the most part, carried over the didactic-methodological apparatus were identified, were analyzed textbooks Nature and Society for the 3rd and 4th grade textbooks and history, geography and biology for 7. i 8. In our survey, results indicate that via the analyzed textbooks most of the time it is possible to activate the knowledge of reproduction, while other levels are represented to a lesser extent.

Keywords: functionality, tutorial, quality of knowledge, didactic apparatus.

UDC 371.3::3/5

Моделовање хеуристичке наставе природе и друштва

Нада Вилотијевић[1],
Софија Маричић, Горана Старијаш

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Традиционални концепт наставе који се заснива на дефиницији да је образовање процес у коме друштво преноси акумулирано знање, вештине и вредности са генерације на генерацију је недосдтатан, јер не обухвата важан циљ – личносни саморазвој појединца. Хеуристичка настава полази управо од тога циља. У њој је тежиште на самоформирању и унутрашњем израстању личности. Садржај учења се формира кроз расправе о појединим тематским подручјима тако да ученици имају неку врсту властитог програма. Они сами постављају циљеве, пројектују своју образовну путању, конструишу и реконструишу знање, вреднују своје и одељењске резултате. До знања се долази кроз незнање. Нема погрешних одговора јер сваки одговор је карика на путу до правога знања. Ученици не прихватају научно верификоване истине него до њих долазе самостално и свој образовни производ упоређују са научним резултатима. Дијалог је кључна категорија хеуристичке наставе и у њему је ученик равноправан члан дијалошког пара. Он поставља питања, изражава сумњу, оповргава, критикује, самостално закључује. Садржај се не усваја него се, кроз хеуристичку ситуацију, долази до знања. Питања у хеуристичкој настави имају велики значај и битно је да их ученици постављају јер је то могућност да испоље незнање, да сагледају шта не знају, а шта треба да знају (Сократово знам да не знам).*

У раду је повучена паралела између репродуктивне и хеуристичке наставе, наглашен је значај самосталног конструисања знања, истакнуто да је незнање пут ка знању, изнесене су дидактичке карактеристике хеуристичке наставе, указано је на позицију ученика и наставника и на значај истраживачког дидактичког модела.

Кључне речи*: хеуристичка настава, хеуристичка ситуација, хеуристички дијалог, субјект свога образовања, однос знања и незнања, дидактичка организација, догматизам, позиција наставника и ученика, дидактички истраживачки модел.*

1 Nada.Vilotijevic@uf.bg.ac.rs

Ученик – субјекат свога образовања

У схватању образовања постоје два концепта. Први је изражен кроз дефиницију да је образовање процес у коме друштво преноси акумулирано знање, вештине и вредности са генерације на генерацију. Други се битно разликује од првога у томе што наглашава да образовање није само преношење знања него и формирање личности појединца. Тежиште је на самоформирању и унутрашњем израстању. Садржаји, које су програмом одредили просветни органи, само су средство за промене у самој личности. Дакле, није ученик средство које неко други треба да обликује, већ он то сам чини, а споља дати садржаји само су помоћ за остваривање тога главног циља, за учениково самоиспољавање. Наставни програм није Свето писмо у коме се ниједна реч не може мењати. Садржај се може искристалисати током савладавања појединих тематских целина, у одељењској комуникацији, кроз богату интеракцију. У хеуристичкој настави, ученик прилазећи некој теми, бира оно што је њему најзанимљивије и најпотребније, тражи да се додају неки елементи и тако ствара властити садржај образовања.

Два су питања од особите важности за хеуристичку наставу: а) циљеви и садржаји учења које ученици треба сами да траже и осмишљавају и б) однос сваког ученика према самоме себи. У овом првом ученици сами треба да конструишу знање (сетимо се Пијежеове теорије о конструисању и реконструкцији знања), а у другом случају реч је о развоју личности сваког појединца, његовом креативном и когнитивном потенцијалу и процедурама учења нарочито онда кад се и наставник и ученик сусретну са нечим потпуно непознатим, када треба да траже пут до истине. У перспективи, и ту рачунамо образовање после основног, хеуристичка настава треба не само да убрза развој личности него да сваком појединцу помогне да пројектује своју образовну стазу, што значи да себи поставља циљеве и одређује како ће их остварити. Он треба да буде субјект свога образовања тако што ће конструисати своје знање и организовати га уз сарадњу са наставником.

У настави уопште, па и у настави природе и друштва, ако се хоће да она буде хеуристички моделована, ваља преиспитивати вредност традиционалног поимања задатака које треба остварити у васпитно-образовном процесу. У традиционалној наставној концепцији тражи се да ученик усвоји садржај предвиђен за обраду, а у хеуристичком приступу задатак се другачије поставља. Садржај треба да ствара радну атмосферу, педагошку ситуацију, у којој ће ученик стваралачки дати свој образовни производ (В. И. Андрејев, 1994).

У хеуристичкој наставној концепцији другачија је улога научних, културних и других цивилизацијских достигнућа. Полазиште мора бити учениково искуство која треба актуелизовати. Циљ је да он сам створи образовни продукт (производ) приближан одговарајућој научној истини, што је услов да он ту истину схвати. Кад првачић сликовно, или вербално, представи шуму, завичај, рељеф, он је готово зрео да схвати и представе научника о томе. Знања која долазе споља од наставника, или из уџбеника, не служе да их ученик запамти и нтерпретира него да подстакну његове унутрашње сзнајне процесе.

Суштину хеуристичке наставе језгровито је изразио А. В. Хуторској (1998) истичући да је њен циљ да они који уче сами конструишу властити смисао, задатке, садржаје, процес организације и дијагностику учења. То значи да у обради теме *Водене животне заједнице* не треба ученицима саопштавати циљеве и задатке постављене наставним програмом, већ треба тежити томе да их ученици заједно са наставником формулишу. То је сасвим остварљиво. Ако учитељ саопшти неколико података, на пример о исушивању бара и мочвара, ученици ће сами закључити да треба да се упознају са опасности-

ма нарушавања природне ранотеже. Питањем шта ће бити ако нестане жаба, побудиће њихову радозналост и мисаоно трагање (биће више комараца).

Однос знања и незнања

Хеуристичка настава разликује се од традиционалне *променом односа између знања и незнања*, каже А. В. Хуторској. Циљ традиционалне наставе је превођење незнања у знање: учитељ „даје знање", а ученици га „примају". У хеуристичкој настави учитељ заједно са ученицима повећава количину незнања! Незнање овде не представља празнину, већ проблематику рефлексивно забележену у току наставе, односно знање о незнању. Ово незнање схвата се као најважнији елемент садржаја образовања, а не као његово одсуство. Сократов принцип „незнања које зна" имплицира релевантне промене других елемената дидактичког система. Наиме, проверава се и оцењује не само количина и квалитет знања ученика из предмета, него и његово незнање, односно актуелна питања и проблеми из проучаване дисциплине са којима се суочава (А. В. Хуторској, 1998).

Код хеуристичког наставника образовно-васпитни процес у почетку ствара подстицајно незнање до кога долазе ученици и које им омогућује широку скалу претпоставки. У наставку следују сучељавања мишљења, селекција и право знање. Кад неки ученик на питање *шта је ливада* каже да је то простор на којем живе бубе или инсекти, други да је то земљиште на којем расте трава, трећи да је то површина на којој пасу овце и говеда, ниједан од њих није погрешио. То незнање, односно полузнање, јесте пут до правога знања и учитељ је дужан да га подстицајно вреднује. То је далеко вреднији процес од онога трансмисионог у којем наставник *преноси* знања ученицима која они треба да запамте, јер незнање је окосница за мисаоно осветљавање садржајне проблематике, важан елеменат у дидактичком систему. Тиме се шири поглед на наставну грађу.

Улога дијалога

Пошто је дијалог основа интеракцијског односа на коме би требало да се темељи настава, ваља поставити питање какав треба да буде хеуристички дијалог у настави Природе и друштва. Треба да буде такав у коме ће ученик бити равноправан члан дијалошког пара. Наставниково питање *где живи лептир и чиме се храни* и слична није подстицајно на размишљање јер ученик треба само да репродукује оно што је запамтио из наставниковог излагања или прочитао из уџбеника. Мисао је ту искључена. Али, ако наставник, при обради, упита ученике где се најчешће могу видети лептири (ученици активирају своје искуство и одговорају: *на ливади, у воћњаку, шуми*), онда долази право питање за размишљање: *Можете ли на основу тога закључити чиме се лептири хране*? Активирано је њихово незнање које треба да води ка знању.

Проблем у наставном дијалогу је што је наставник монополисао право на постављање питања. Онај који зна увек пита оне који не знају, а требало би да буде обратно. И у репродуктивној настави постоји дијалог (на пример, кад ученик одговара на наставникова питања), али је интеракција заснована на питањима која долазе само *одозго* сиромашна. Ученик кроз своја питања (*шта и како*) тражи потврду за своја размишљања, исказује неслагање или покушава да оповргне оно што је прочитао или на часу чуо. То има развојну, етичку, интелектуалну, стваралачку и самореализујућу вредност.

Дидактичко-методичка страна

Главни дидактички чинилац хеуристичке наставе је одговарајућа педагошка ситуација која треба да покрене лавину незнања што треба

да буде подстицај ученицима да створе властити образовни производ који се може испољити врло различито: у виду предлога, претпоставки, нових идеја, скица, цртежа, текстова. Наставник усмерава и подстиче, али то усмеравање не сме унапред упућивати на резултат. Стварање педагошке (образовне) ситуације за наставну јединицу *Ливада као животна заједница* може да почне неком песмом, прозним текстом, карактеристичним речима (трава, скакавац, пчела, цвет, крава, пасиште). Важно је да образовна ситуација назначи (отвори) проблем, да буде нека врста загонетке која подстиче на размишљање.

Важну улогу у хеуристичкој настави имају задаци. Они морају бити такви да омогућују различита решења. Једносмеран задатак код којег се унапред зна *правилан* одговор нема никакву хеуристичку вредност. За наведену тему питања би могла ба буду: размислите о ланцу исхране у ливадској животној заједници, каква је улога ливаде у производњи меда, какво је место планинских ливада у људској исхрани, напишите причу о ливади, какве су последице претварања ливада у индустријске површине.

Сазнајни процес у хеуристичкој настави требало би да почиње кроз активности ученика тако што ће они постепено стварати властите појмове, крчити путеве до првобитног сазнајног производа и тако се упознавати са цивилизацијским дометима из одговарајуће области. При томе се њихов сазнајни процес не своди на усвајање знања него обухвата и упоређевање са властитим искуствима. Они тако воде једну врсту дијалога са научним достигнућима и научницима, а затим та достигнућа проверавају кроз своја искуства.

У хеуристичком васпитно-образовном процесу могуће је примењивати различите наставне облике. Неки од њих су, према А. В. Хуторскоју, часови дефинисања циљева, хеуристички разговори, часови израде задатака и појмова, часови креативности и проналазаштва, метапредметни часови, пословне игре, хеуристичка предавања и семинари, конференције, одбрана стваралачких радова и рефлексивна настава. Он наглашава да су есенцијални облици ове наставе хеуристичка удубљивања, научне и стваралачке недеље, хеуристичка такмичења и пројекти.

У хеуристичкој настави успешно се могу користити потенцијално веома вредни поступци и методе као што су: постављање хипотеза, обликовање норматива, симболичко представљање, сарадднички рад, самовредновање, прогностичко предвиђање, хиперболизација, мождана олуја. Рефлексија као сусрет субјекта са објектом, као мисаона динамика о неком садржају, кључни је елемент хеуристичке наставе којим се утврђују смисаоне везе међу чињеницама и појавама. То се постиже расправама, разноврсним анкетама, графичким исказивањем неких односа, разговорима о продуктивности, емоцијама, амбицијама.

Стваралаштво као чин који даје нешто ново што излази из граница уобичајеног и стандардног, што помера устаљене норме и појмове, незаобилазан је елемент хеуристичке наставе. Циљ је да се створи садржај који није предвиђен официјелним програмом. Дакле, у хеуристичком наставном процесу треба се концентрисати не првенствено на усвајање знања у готовом облику него на стваралачко одустајање од њих. Зато, при вредновању, треба оцењивати и одлике личности ученика, његову креативност у проучавању садржаја, достигнуто усвајање образовних стандарда и нарочито досезање изнадстандрадног нивоа. Колико су ученици савладали наставни програм, треба утврђивати са аспекта њиховог стваралаштва.

Методичкој страни наставе различито се приступа зависно од дидактичке концепције о којој је реч. У развијајућој настави постоји више модела, а најпознатија су два: онај за који се залажу Елкоњин и Давидов тражи да се у нас-

тавном процесу полази од општег ка посебном (дедуктивни принцип), а други за који се залаже Занков тражи да се у настави полази од појединачног ка општем (индуктивни приступ). У пракси прихваћенији је овај други јер се више наслања на традиционалну основу. И индукција и дедукција омогућавају да ученик у наставном процесу буде активан. Ако би се пошло дедуктивним путем, који је за млађе основце тежи и апстрактнији, наставник би, на пример, дефинисао појам шуме: шума је животна заједница разноврсног дрвећа, жбуња, зељастих биљака и животиња. Ученици би требало да поткрепљују ту дефиницију: зашто заједница, зашто разноврсног дрвећа, које су то зељасте биљке, шта је жбуње и које животиње живе у шуми. У индуктивном приступу водио би се разговор са ученицима шта све расте и шта обитава у шуми да би се дошло до дефиниције коју би морали да кажу ученици (њихов образовни призвод). Полази се од објекта (садржаја) који треба савладати, уочавају се и описују његови елементи, утврђују њихове међусобне везе (на пример, зашто веверица или вук живе у шуми, зашто их нема на градским улицама). Дакле, ученици су шуму као целину разложили на њене саставнице и описали их да би на крају дошло уопштавање, дефиниција. Наставник може, у почетку часа, саопштити која је тема на реду за обраду и затим предложити ученицима да сами себи поставе питања која их интересују у вези са темом. Та питања су суштина хеуристичког приступа. Они ће објекат сазнавања схватити кад одговоре на многа питања која почињу упитном заменицим *зашто* (зашто усамљено дрво на пољани има крошњасту круну, зашто у густим шумама дрвеће расте високо, зашто кад бацимо камен у бару настају концентрични таласи и зашто они постепено нестају) јер ће им тада бити јасна повезаност, разлози и последице. Учениково постављање питања је далеко вредније од наставниковог саопштавања задатака, јер се из њих лако могу разлучити задаци.

Вредност ученикових питања је у томе што отварају дијалог који му омогућује да упореди своја знања са верификованим научним резултатом, са наставниковом тврдњом, са оним што је прочитао у уџбенику. Он је у сутуацији да доказује или оповргава (таласи у бари, после баченог камена, полако нестају услед отпора средине), а то је процес кроз који се долази до генерализованог образовног продукта (знања). Дидактички истраживачки модел је усмерен на самосталну активност сваког ученика, на његово текуће и опште самовредновање, самоконтролу тако што му одељењска или групна мисаона активност омогућује да учествује у расправама, расуђивању и закључивању у оном облику и обиму који му дозвољава његов потенцијал. Он може бити вођа, покретач идеја, опонент, слушалац или све то заједно. То се може остваривати и тако што ће наставник своје управљачке функције препустити ученицима, па ће неки од њих водити час, а други ће бити критичари и постављати *незгодна питања.* Тиме се смањује дистанца између учитеља и ученика, ствара се занимљива и живахна клима и јача се одељењска кохезија.

Догматизам

Догматизам је болест која је притискала средњовековне школе, нарочито црквене, али се, у знатној мери, задржала и у репродуктивној настави. Огледа се у наставниковом вербалном саопштавању општих правила којима се заокружују неке теме. П. Ф. Каптерјов (1990) противи се догматском саопштавању општих појмова, правила, закона и формула. Учитељ ће погрешити када ученицима, унапред и овако, дефинше ланац исхране: *Ланац исхране означава линеарни пренос храном преузете енергије од једне популације организама на следећу; једна популација се храни оном другом која јој у том ланцу претходи.* Ако и запамте ову дефиницију, ученици

је неће разумети. Потребно је да они сами посматрају везе и односе међу појавама, догађајима, бићима и да их изражавају правилима и законима. Ако учитељ на паноу постави слику опалога лишћа па одатле усмери стрелицу на слику лептира, па на инсекта, па на патку, на лисицу и са лешине лисице на орла, ученици ће у свести имати ланац исхране. Одатле треба поћи у дефинисању овога појма. Ученици су добили материјал за размишљање, конструкцију знања и извођење закључака и за стварање властитога мисаоног производа. Они су увучени у један стваралачки процес који води интелектуалном зрењу.

Из претходног примера се лако закључује да је хеуристичка ситуација темељни елемент наставе из које ученици увиђају шта не знају и шта треба да сазнају што подстиче њихову машту и рађање идеја што воде ка правим решењима. Ту се враћамо на Сократову методу у којој сазнавање почиње од онога *знам да не знам.* Сазнања до којих су дошли самостално и уз помоћ наставника ученици упоређују са научним налазима у одговарајућој области и тако проверавају и коригују себе. Ако ученици, у наведеном примеру, дођу до закључка да ланац исхране чини скуп организама који се хране другим скупом, а овај следећим, то ће значити да су правилно схватили овај појам. При томе је најважније да су до тога дошли самостално и да је процес текао од незнања ка знању. Они су стекли и једно драгоцено искуство које постаје компонента у њиховим будућим сазнајним процесима.

Однос према стваралаштву требало би да буде мерило вредности сваке наставне концепције. Ако ученик, на основу учитељевог излагања или текста из уџбеника, исприча оно што је чуо или прочитао о ливадској животној заједници (дефиниција ливаде, карактеристике, биљни и животињски свет, коришћење, економичност), он је тиме показао моћ своје меморије, али у томе нема никаквог ни мишљења ни стваралаштва. Али, ако му се затражи да размисли о значају ливада за човека, шума за човека, да измашта причу једног стола или столице, ту неће бити репродукције јер на сцену ступају мисао и креација.

А. В. Хутирској, смело, али не без права, тврди да је репродуктивност главна запрека креативности у настави. Његова истраживања показују да за хеуристичку активност у настави није неопходно учениково знање и навикнутост да делује по устаљеним обрасцима. Напротив, репродуктивна навикнутост да се делује по шеми спутавала је стваралаштво и умањивала његове ефекте јер су се ученици враћали укорењеном шематизму.

Истраживачки модели

Резултати хеуристичке наставе знатно зависе од модела који се у њој примењују. Постоји велика сагласност у захтеву да то буду дидактички истраживачки модели који обухватају не само наставне методе него и положај и активност, улогу ученика и наставника. То је модел у коме се примењује стваралачко истраживање почев од виђења и постављања проблема, па иде преко истицања хипотеза, њихове провере, до рефлексије постигнутих резултата и сазнајног процеса. Главне варијанте тог базног модела су: систематично истраживање попут научног, настава на основу игровног моделовања, расправе, заједнички радови, усвајање решења.

Општа карактеристика дидактичких истраживачких модела је измењена позиција ученика и наставника у односу на репродуктивну наставу, односно њихово активно учешће у истраживањима, играма, расправама. Битно је да се превлада такво деловање педагога у коме он све поставља и организује. Циљ је да наставник постане партнер у наставном истраживању, а то претпоставља личносну укљученост свих учесника у наставним активностима, високу дидактичку културу наставника и његову спремност

да практично и еластично шири границе ученикового непосредног искуства и способност да осмишљава своје деловање (М. В. Кларин, 1994).

Овај модел карекатерише организација наставе на комуникативно-дијалошкој основи, активној размени мишљења, стваралачкој расправи. Стваралачко-истраживачки задаци јављају се као део логичке анализе и интуиције, тј. способности непосредног сагледавања истине без претходног логичког расуђивања. Сазнајна активизација ученика, интересовање за тему коју треба обрадити, самосталност, стваралачки однос према задацима пре ће се остварити ако наставник не *пойује* ученицима него заједно са њима расуђује, размишља, полемише са супротним гледиштима, увлачи ученике у процесе доказивања, предлаже, износи кључне идеје. Све то треба да се остварује у дијалогу који прераста у истраживачку активност. Знања се не износе у готовом облику, него се стварају, конструишу у размишљању и раду ученика.

Позиција наставника и ученика

У репродуктивној настави ради се без личносне интеракције наставника и ученика и ученика између себе. У дидактичким истраживачким моделима захтева се увлачење учесника наставног процеса у заједничко доживљавање наставно-сазнајних и емоционално-моралних ситуација на основу субјекатске позиције свих учесника наставе. У таквом процесу постоје два центра – ученик и наставник. Ефикасност наставе радикално зависи од тога колико наставнику полази за руком да организује процесе психолошког и дијалошког деловања у учионици. Потребно је да се формирају смисанообразујући мотиви наставе у којима ученици стичу пожељну емоционалну и вољну привржености циљевима васпитно-образовног процеса.

Остварујући улогу организатора учења на истраживачкој основи, наставник је позван да ради као сарадник и партнер, а не директивно као извор информација. У процесу припреме он треба да изгради осетљивост за педагошке ситуације у којима ће се налазити ученици и да као координатор и партнер помогне ученицима да сами постављају реално остварљиве задатке. Потребна му је стрпљивост и разумевање за ученичке грешке које су разумљиве у покушајима да се дође до решења. Ученицима ће помагати само онда кад су до краја исцрпли своје могућности да задатак реше сами.

Не треба идентификовати продуктивно учење са истраживачким приступом у коме је неопходна разрада таквих наставних модела који подстичу ученике да освајају нова искуства. Циљ је да се код ученика развију способности самосталног стицања новог искуства, продирање у нова знања, побуђивање способности самосталног деловања, личносне смисаоности. Група се јавља као виша форма у развоју индивидуалности. У процесу групног расуђивања у коме учествује и педагог, настава постаје личносно значајна и развијајућа. Она је усмерена на разрешавање проблемских ситуација и она индукује не само вербалну активност него укључује комплетну психу сваког појединца. Усвајање знања истовремено је и смисаони моменат развоја личности.

Литература

- Абрамович, В., Караковский. Л., Ивановна Новикова Н. и Л. Селиванова. *Сущность, методы и технологические основы развивающего обучения.* преузето 17. 11. 2015. са
- i-educator.ru/vopros45
- Андреев В. И. (1994). *Эвристика для творческого саморазвития*. Казань: Учебное пособие.

- Гребенюк, О. С. *Дидактические поисковые модели обучения*. преузето 17. 11. 2015. са ref.rushkolnik.ru/v39194/?page=2
- Ибатуллина, Ю. Е. *Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма*. преузето 17. 11. 2015. са http://www.dissercat.com/content/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoi-deyatelnosti-kak-faktor-korrektsii-professionalnogo-kons#ixzz46NmUBK6a
- Каптерев П. Ф. (1990). Эвристическая форма обучения в народной школе. *Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в*. (218-221). Педагогика. Москва.
- Кларин, М. В. (1994). *Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике*. авто Москва: Наука.
- Кондаков, Н. И. (1975). *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука.
- Хуторской А. В.(1998). *Эвристическое обучение: теория, методология, практика*. Москва.: Международная педагогическая академия.

Modelling heuristic teaching of social and natural sciences

Nada Vilotijević, Sofija Maričić, Gorana Starijaš
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

The essence of heuristic ways of teaching is revealing knowledge and finding many non-standard solutions for the asked question – task. Heuristic way of teaching consists of a sequence of tasks, which students solve creatively, revealing principles and regularities. A.V. Hutorskoj says that the aim of heuristic teaching is that the learners construct sense, tasks, contents, process of organization, evaluate and diagnose own learning. Heuristic educational situation is a key element of teaching. The dialogue is a foundation of heuristic teaching, and its function is morally developing, cognitive, emotionally valuable and creatively reflective. Dialogical component is based on the students' posing questions about the basic subject (object) o learning (correlates with the question starting with what), comparing the thoughtful products of students with cultural-historical analogue (correlates with the group of questions starting with how) and simultaneous proving or neglecting creating educational product (correlates with the question why). The realisation of the system of heuristic teaching it is necessary to develop heuristic competences of students (heuristic competencies of students are the skills of non-standard solution and finding many solutions) and heuristic competencies of teachers. This paper is on modelling heuristic teaching of natural and social sciences, on competencies as own corpus of knowledge, skills of teachers, habits and ways of activities in teaching natural and social sciences, on creating heuristic tasks and strategies of its introduction into the teaching work.

Key words: heuristic teaching, heuristic situation, heuristic dialogue, heuristic competencies.

UDC 811.163.42:028.6-057.87
811.163.42'371.3

Inicijalna usvojenost interpretativnoga čitanja budućih učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Božica Vuić[1], Vendi Franc

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji

Sažetak: *Interpretativno čitanje važno je za razvoj govornih i jezičnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. Njime se može poticati fonološka svjesnost odnosno predčitačke vještine. I u nastavi hrvatskoga (materinskoga) jezika interpretativno čitanje ima važnu ulogu u ostvarivanju literarne i estetske komunikacije počevši od nastave početnoga čitanja i pisanja do kraja srednjoškolskoga obrazovanja. Da bi se provjerila početna usvojenost interpretativnoga čitanja, provedeno je istraživanje među budućim učiteljima razredne nastave i odgojiteljima djece rane i predškolske dobi na prvoj godini studija Učiteljskoga fakulteta Odsjek u Petrinji (N=60). Analiza interpretativnoga čitanja književnoumjetničkoga teksta obuhvatila je tri prozodijska elementa – intonaciju, intenzitet i stanku. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da ispitanici u svojim govornim interpretacijama najmanje ostvaruju stanke (stanke razdvajanja i stanke isticanja) te da se nedovoljno koriste intenzitetskim gradacijama.*

Ključne riječi: *čitačke i predčitačke vještine, estetsko čitanje, literarna komunikacija, govorne kompetencije.*

Uvod

Čitajući knjige nećeš usavršiti vještinu življenja. Život je neuhvatljivo protjecanje: opire se svakom određenju. Čitajući knjige nećeš doprijeti do istine. Sve što je napisano,izmišljeno je – stvarnost se ne pokorava riječima. Čitajući knjige nećeš postati ni sretniji, ni bolji – ali knjige moraš čitati da bi sve to razumio. M. Gavran

Suvremeni svijet obilježen je nevjerojatnom brzinom generiranja i protoka informacija koje su ponajprije oblikovane u pisanom obliku što znači da ih primatelj dekodira u procesu čitanja. Čitanje je aktivnost potrebna svakome pojedincu u svakodnevnome životu (od čitanja knjiga, tiskovina do čitanja sms poruka, pretraživanja mrežnih stranica i komuniciranja na društvenim mrežama), no čitanje je *conditio sine qua non* svakog akademskoga napretka i postignuća. Gotovo da je nezamisliv život u suvremenome svijetu bez čitanja, što ne znači da se „život" može naučiti samo čitajući, ali čitati se mora „da bi se sve to razumjelo". Suvremena relevantna literatura koja se bavi čitanjem iz različitih aspekata (psihologija, lingvistika, metodika, primijenjena lingvistika, neurobiologija, logika, kreatologija, teo-

1 bozica.vuic@ufzg.hr

rija spoznaje, komunikologija, pragmatika (Čudina-Obradović, 2014; Pavličević-Franić, 2005; Rosandić, 2005; Visinko, 2014) ne daje jednoznačnu definiciju čitanja, no u svim je definicijama moguće prepoznati zajednički zaključak kako je riječ o kompleksnoj jezičnoj djelatnosti. Osim toga, suvremene teorije čitanja ističu da je čitanje aktivan i interaktivan proces (Šamo, 2014) tijekom kojega istodobno u suodnos dolaze najmanje tri čimbenika: čitatelj, tekst, implicitni autor, a svakako kao čimbenike koji utječu na proces čitanja ne treba zanemariti ni okolnosti unutar kojih se odvija čitanje, svrha čitanja, medij kojim se tekst prenosi čitatelju. Čitanje je ponajprije vještina koja se savladava posredovanim učenjem koje se objašnjava kao "proces učenja uz pomoć odrasloga posrednika, najčešće učitelja, odgojitelja, roditelja" (Pavličević-Franić, 2005: 97). Osim kao vještinu, spomenuta autorica čitanje određuje i kao sposobnost odnosno „interpretativno čitanje kao nadgradnja kojoj prethodi savladavanje vještine čitanja" (Pavličević-Franić, 2005: 97). Ovakvo se čitanje može ostvariti i kao takva govorna interpretacija koja je „govorno-umjetnički čin kojemu je svrha prenijeti slušateljima tekst umjetničkoga karaktera na umjetnički način" (Pavličević-Franić, 2005: 243). Iz navedenoga može se zaključiti da je interpretativno čitanje osobito značajno pri uspostavi komunikacije s tekstom različite strukture, posebice književnoumjetničkim tekstom, i u kontekstu odgojno-obrazovnoga procesa u predškolskim ustanovama, a osobito u nastavnom procesu.

Interpretativno čitanje

Interpretativno čitanje jest vrsta čitanja naglas (Bežen, 2008; Rosandić, 2005) odnosno osobita vrsta govornoga stvaralaštva tijekom kojega se doživljaj onoga koji čita književnoumjetnički tekst prenosi slušateljstvu na način da se njegovo govorno ostvarenje približava umjetničkom načinu govorenja (Novaković, 1980), stoga se u metodičkoj literaturi ovakva vrste čitanja naziva još i estetsko čitanje, izražajno čitanje koje je impresivno i ekspresivno (Rosandić, 2005). Tijekom toga čina odgojitelj i učitelj prenose i osobne doživljaje teksta, emocije i osobna stajališta tako da djeca predškolske dobi i učenici u nastavnome procesu ne upoznaju samo tekst, već i svojega odgojitelja odnosno učitelja (Velički, 2013). Mnogi su autori pisali upravo o ovoj temi, a mi izdvajamo Kesslerovo mišljenje (1992: 26 prema Miljak, 1996: 20) koji zaključuje da „učiteljeva vjerovanja, norme, ili njegov vrijednosni sustav utječu na ustanovljenje njegove uloge u razredu, na njegov odnos prema djeci i na postupke koje on primjenjuje da bi ostvario svoju verziju primjerene i adekvatne odgojno-obrazovne prakse".

Interpretativno čitanje ima i svoje metodičke odrednice, svoju osobitu funkciju u nastavnome procesu. U metodičkom sustavu školske interpretacije prema Rosandiću (2005) ovo je čitanje treća etapa kojoj prethodi *najava teksta* i *lokalizacija*, a nakon nje slijedi *emocionalna pauza*. Osim prenošenja doživljaja teksta, što je primarna zadaća, interpretativnim čitanjem, osobito u nastavnome procesu, ostvaruju se obrazovne i funkcionalne zadaće kao što su: bogaćenje rječnika, usvajanje fonetičko-fonološkoga sustava materinskoga jezika, usvajanje vrednota govorenoga jezika jer interpretativno se čitanje i temelji na vrednotama govorenoga jezika, poticanje drugih jezičnih djelatnosti (aktivno slušanje, govorenje, pisanje) i dr. Iz navedenoga zaključuje se kako interpretativnim čitanjem na izvjestan način započinje proces tumačenja, interpretacije teksta odnosno ostvarivanje temeljne svrhe čitanja, a to je razumijevanje pročitanoga jer „napredovanje i uspjeh u učenju ovisi o razumijevanju pročitanoga" (Čudina-Obradović, 2014.). Interpretativno čitanje ima dakle, osobitu funkciju u okviru nastave materinskoga jezika, no važno ga je provoditi i s djecom predškolske dobi jer utječe na razvoj fonološke svjesnosti i potiče razvoj predčitačkih vještina (Gillon, 2004; Goswami, 2001). „Naime, za početno stjecanje čitačkih vještina u školi, dijete treba svladati predčitačke vještine. Predčitačke vještine obuhvaćaju: slušanje i čitanje priča da bi se u njima uži-

valo i o njima razgovaralo, što uključuje zajedničko listanje i čitanje slikovničkih i drugih izdanja" (Visinko, 2014: 119). Budući da je interpretativno čitanje oblik najizražajnije vrste čitanja, razvidno je da kao takvo doprinosi uspješnijoj recepciji bilo kojeg pročitanoga teksta već kod djece rane i predškolske dobi. Pri tome, kvaliteta odgoja i učenja djece rane dobi u vrtiću izrazito korespondira s kvalitetom njegova okruženja (Slunjski, 2008; Miljak, 2009). Može se reći da je jedan od najvažnijih kriterija kvalitete prostora odgojno-obrazovne ustanove mjera u kojoj omogućuje komunikaciju i socijalne interakcije djece/učenika i odgojitelja/učitelja. Struktura i organizacija prostora treba biti usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcije subjekata koji uče. Zato i ne čudi što razvoj suvremenoga kurikula predstavlja dinamičnu koncepciju koja se u odgojno-obrazovnoj praksi kontinuirano propituje i mijenja kako bi se ostvarila što efikasnija podrška visokoj kvaliteti življenja i učenja djece, odgojitelja, učitelja i roditelja (Hansen, 2004).

Interpretativno čitanje u nastavi hrvatskoga (materinskoga) jezika ima ulogu uspostave literarne i estetske komunikacije. Prema Visinko (2014) usporedna analiza nastavnih planova i programa od 1960. do 2006. pokazuje da se interpretativno/izražajno čitanje kontinuirano provodi od 1. do 8. razreda osnovne škole, a spoznaje o takvoj vrsti čitanja s jezikoslovnoga aspekta dobivaju i učenici gimnazijskih programa i četverogodišnjih strukovnih škola. Budući da je interpretativno čitanje osobit metodički izazov i da bi s obzirom na tu činjenicu trebao imati i odgovarajući status u izobrazbi budućih odgojitelja i učitelja, htjeli smo provedenim istraživanjem dobiti uvid u inicijalnu usvojenost početnoga čitanja budućih učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Jer kao što je poznato, primjena znanja u praksi ne poznaje granice između teorije i prakse te granice između različitih disciplina već njihovu uzajamnost i međuovisnost.

Istraživanje

Ciljevi i istraživačka pitanja

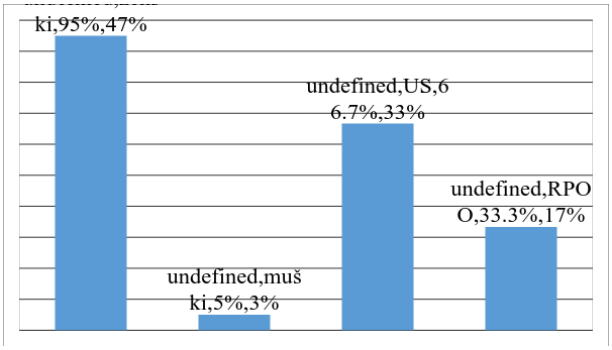
Cilj istraživanja je ispitati početnu usvojenost interpretativnoga čitanja među studentima prve godine Učiteljskoga studija i studija Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, te je stoga pozornost usmjerena na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koliko su ispitani studenti upoznati s interpretativnim čitanjem?
2. Kako budući učitelji i odgajatelji djece rane i predškolske dobi procjenjuju važnost interpretativnoga čitanja u svojemu budućem radu?
3. Koliko se ispitanici u svojemu interpretativnom čitanju koriste pauzom, intonacijom i intenzitetom?

Metodologija istraživanja

Sudionici

Istraživanje je provedeno tijekom ak. god. 2015./2016. na uzorku od 60 (N=60) studenata/studentica prve godine Učiteljskoga studija (66,7 %) i studenata Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (33,3 %) na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji. Od ukupnoga broja ispitanika u istraživanje je bilo uključeno 56 studentica i 4 studenta prosječne dobi od 19 godina odnosno M=19,67 (uz std. devijaciju 3,312; min: 18, max: 43) kako je prikazano na slici 1.



Slika 1. Ispitanici prema spolu i prema vrsti studija

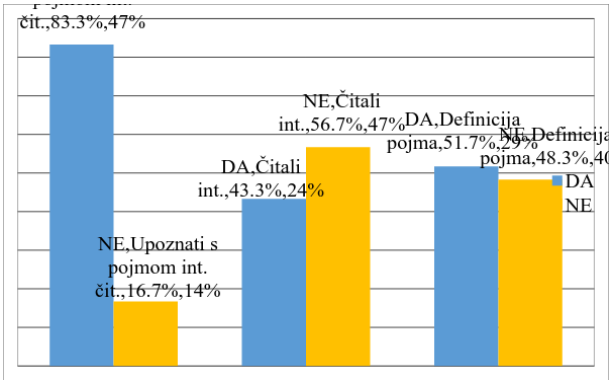
Instrumenti i postupak

U svrhu istraživanja konstruiran je polustrukturirani anonimni upitnik koji je proveden u skladu s Etičkim kodeksom, što znači da su se studenti dobrovoljno uključili u istraživanje anonimno odnosno pod zaporkom koju su sami osmislili, a iz procesa istraživanja mogli su istupiti kad god su htjeli. Osim upitnika učinjeni su i zvučni zapisi interpretativnoga čitanja ispitanika koji su čitali ulomak iz pripovijetke Josipa Barkovića *Jabuka* (Prilog 1). Nakon što su ispitanici upoznati s ciljevima i svrhom istraživanja, ono je provedeno izvan satnice redovne nastave. Rezultati dobiveni istraživanjem analizirani su pomoću SPSS-a 12.0za*Windows* (*Statistical Package for Social Sciences*) i Wilcoxonovim testom. U obradi podataka korišteni su postupci deskriptivne statistike.

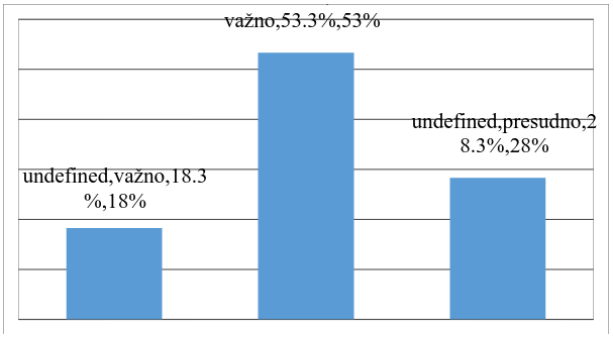
Rezultati i rasprava

Budući da je interpretativno čitanje važno u radu budućih učitelja i odgojitelja jer se njime uspostavlja višesmjerna kognitivna i doživljajna odnosno estetska komunikacija, zanimalo nas je koliko su ispitani studenti prve godine upoznati s ovom osobitom vrstom čitanja kroz svoje prethodno obrazovanje. Najveći broj ispitanika (53,3 %) završio je program opće gimnazije, a njih 23,3 % završilo je srednju ekonomsku školu, što znači da su, s obzirom na aktualni nastavni plan i program, trebali biti upoznati s pojmom interpretativnoga čitanja, a što je i potvrdila analiza dobivenih odgovora. Naime, 83,3 % ispitanika odgovorilo je da je upoznato s pojmom interpretativnoga čitanja i 51,7 % točno je i definiralo taj pojam. Osim što su upoznati s pojmom i mogu ga definirati, više od polovine ispitanika, tj. 56,7 % bilo je u prigodi interpretativno čitati tekst pred publikom.

Upitnikom se željelo ispitati kako ispitani studenti procjenjuju važnost interpretativnoga čitanja u izvođenju nastavnoga sata iz hrvatskoga (materinskoga) jezika odnosno aktivnosti u vrtiću. Većina ispitanika interpretativno čitanje u odgojno-obrazovnom procesu procjenjuje kao vrlo važno (slika 3).



Slika 2. Usvojenost interpretativnoga čitanja ispitanih studenata



Slika 3. Procjena važnosti interpretativnoga čitanja u nastavi/aktivnosti hrvatskoga jezika

Budući da se za izvedbu interpretativnoga čitanja učitelji i odgojitelji moraju posebno pripremati, ispitanim je studentima tekst ulomka iz pripovijetke Josipa Barkovića *Jabuka* bio podijeljen tjedan dana prije provedbe drugoga dijela istraživanja kada su učinjeni tonski zapisi njihova interpretativnoga čitanja. Analiza tonskih zapisa ispitanih studenata učinjena je prema modelu već postojećih sličnih istraživanja (Vlašić Duić; Pletikos Olof, 2015). Kao kontrolni uzorak poslužio je zvučni zapis profesionalnoga glumca Kristijana Ugrine. Analizom zvučnoga zapisa utvrđeno je da je trajanje glumčeva čitanja 1,36 sekundi, te je zabilježeno ukupno 30 pauza (14 kratkih pauza, 8 srednjih i 8 dugih pauza). Nadalje, tijekom čitanja zabilježene su i promjene in-

tonacije – 11 uzlaznih, 11 ravnih i 12 silaznih intonacija. Veći dio teksta pročitan je srednjim intenzitetom, a emocionalna je obojenost pojedinih dijelova teksta postignuta izmjenama slaboga i jakoga intenziteta. Prosječno trajanje tonskih zapisa ispitanih studenata (N=60) je 0,96 s uz std. devijaciju 0,21. Interesantno je istaknuti da se samo jedan ispitanik/ispitanica s trajanjem čitanja od 1,26 s približio kontrolnom uzorku čitanja.

Analiza tonskih zapisa ispitanih studenata pokazuje da niti jedan ispitanik ne koristi u potpunosti ni stanke ni intonaciju, a djelomično to čini 41,67 % što se odnosi na uporabu dugih stanki na kraju rečenice. Od ispitane populacije samo 26,67 % koristi se promjenom intonacije, od ravne prema uzlaznoj u upitnoj rečenici koja ne počinje upitnom riječi, dok ostali dio ispitanika uopće ne koristi ni stanke, ni promjene intonacije. Analizom zvučnih zapisa ispitanih studenata nije uočena uporaba ni jedne stanke isticanja i razdvajanja dok je u kontrolnom uzorku zvučnoga zapisa glumčeva čitanja uočeno 10 takvih stanki. Wilcoxonovim testom utvrđeno je da je uporaba intonacije statistički značajno niža od uporabe stanke (Z=2,06,p=.04) premda je veličina ove razlike nižega intenziteta (r=.27)

Zaključak

S obzirom na postavljena istraživačka pitanja može se zaključiti da je većina ispitanika kroz svoje dosadašnje obrazovanje upoznata s interpretativnim čitanjem, te da pojam znaju definirati. Međutim, analiza zvučnih zapisa pokazuje da se i u ovome slučaju teorijska usvojenost ne primjenjuje na adekvatan način u praksi. Naime, ispitani studenti u svojim govornim interpretacijama najmanje ostvaruju stanke, osobito kratke i srednje, odnosno stanke razdvajanja i isticanja. Isto tako, promjene intonacije ispitani studenti samo djelomično koriste i to statistički značajno manje od stanke, a u svojemu čitanju uopće se ne koriste intenzitetskim gradacijama. Budući da ispitanici interpretativno čitanje procjenjuju kao vrlo važno u svojemu budućem radu ponajprije u uspostavi literarne i estetske komunikacije s književnoumjetničkim tekstom i budući da je riječ o studentima prve godine Učiteljskoga studija i studija Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, potrebno je kroz različite jezične kolegije nadopuniti i proširiti njihove teorijske spoznaje o vrednotama govorenoga jezika. Osobitu pozornost treba posvetiti metodičkoj praksi kroz koju je potrebno studente tijekom studija što češće dovoditi u takve metodičke komunikacijske kontekste unutar kojih će biti u situaciji interpretativno čitati pred publikom – djecom predškolske dobi i učenicima razredne nastave. Naime, brojne analize koje se odnose na obrazovanje odgojitelja i učitelja kao i na njihov trajni profesionalni razvoj ukazuju na prisutan diskontinuitet između inicijalnoga obrazovanja i daljega profesionalnog razvoja odgojitelja i učitelja. Također, govori se o nedostatku kompetencija razvijenih u kontekstu prakse, ali i nedostatku kompetencija za preuzimanje autonomne uloge u obrazovanju (Fullan, 1993; Elmore, 2007; Jurčević Lozančić, 2015). Zbog toga je potrebno uvijek iznova aktualizirati pitanje profesionalnoga razvoja odgojitelja i učitelja i raditi na njihovu emancipiranju u autonomnoga profesionalca koji je orijentiran na proces razvoja prakse, unošenju promjena sukladnih suvremenim paradigmama odgoja i obrazovanja i osobnom napredovanju pri čemu se naglašava važnost refleksivnog pristupa kako bi se što bolje snašao u složenom i međuovisnom svijetu. U tom kontekstu provedeno će istraživanje poslužiti kao polazište budućih longitudinalnih istraživanja u kojemu će pozornost biti usmjerena na praćenje napretka ispitanika u interpretativnome čitanju tijekom njihova obrazovanja.

Literatura

- Bežen, A. (2008). *Metodika-znanost o poučavanju nastavnoga predmeta*. Zagreb: Profil.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja*. Zagreb: Golden marketing, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Elmore, R. F. (2007). *School Reform from Inside Out*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*. London: The Falmer Press.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy U S. Neuman and D. Dickinson (Ur.), *Handbook of Research in Early Literacy for the 21st Century*, 111–125.
- Hansen, K. A. (2004). *Kurikulum za vrtiće: razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Jurčević Lozančić, A (2015). The Road to Qualityin the Theory and Practice of Early Learning: Identity of the Preschool Teacher Profession**.** *Croatian Journal of Education*, 17, Sp. Ed.(1):125–135.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada.
- Novaković, N. (1980). *Govorna interpretacija umjetničkoga teksta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić:zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media.
- Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet. Sveučilišta u Zagrebu.
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča, stvaranje priča – povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vlašić Duić, J.; Pletikos Olof, E. (2015). Govorne interpretacije Šegrta Hlapića. U: B. Majhut, S. Narančić Kovač i S. Lovrić Kralj (ur.), *"Šegrt Hlapić" od čudnovatog do čudesnog* (str.303-321). Zagreb, Slavonski Brod: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod.

Prilog 1

> Vi odrasli sigurno mislite: ti dječaci od jedanaest godina ničeg pametnijeg nemaju u svojim glavama nego pomisao na nogometnu loptu. Pa sad, istina, moj kolega Norbert ima u glavi žudnih želja, a njegovi su imućni pa mu sve te želje ostvaruju. A iskreno da vam priznam, i ja bih želio imati svoju vlastitu loptu pa je išutirati onako nemilosrdno da me za osam dana prođe volja i pogledati je. A tek skije? Ali, to su samo puste želje, i o tim željama ja nikad nikome ne govorim, čak ni svojoj majci. Jer ona je toliko dobra, a siromašna, da bi je moje želje samo rastužile. Ja bih ipak dao sve lopte i sve skije ovoga svijeta za nešto drugo, a možete misliti kao mi je teško i kao sam nesretan kad o tome hoću razgovarati i s vama, koje i ne poznajem. Odmah ću vam reći da to što toliko želim nije ni lopta ni klizaljka, ne, nisu to ni bakandže ni novo odijelo, ne – ja želim nešto više – želim da moj otac tako strašno ne pije. (…)
>
> Josip Barković, ulomak iz pripovijetke *Jabuka*

The initial attainment of interpretative reading of primary and preschool teachers

Božica Vuić, Vendi Franc
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Interpretative reading is important for the development of speech and language skills of preschool aged children. It can encourage the development of phonological awareness and the development of pre-reading skills. Even in teaching Croatian (mother) language interpretative reading plays an important role in achieving the literary and aesthetic communication starting from the initial teaching of reading and writing and continuing to the end of secondary education. In order to verify the initial attainment of interpretative reading, a survey was conducted among future primary and preschool teachers in their first year of study at the Faculty of Teacher Education, Department in Petrinja (N = 60). The analysis of interpretative reading of a literary text was carried out using Praat program and includes three prosodic elements - intonation, intensity and pause. The results suggest that, in their interpretations, the respondents used pause the least (pause for separation and pause for emphasis) and that they underused intensive gradations.

Key words: aesthetic reading, literary communication, pre-reading and reading skills, speaking competence.

UDC 373.3.016:811.133.1'36
811.133.1'36:371.671.046.12

Елементи граматике у настави француског језика у првом циклусу основног образовања[1]

Ана М. Вујовић[2]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *После кратког прегледа и реинтерпретације места и значаја које је граматика имала у процесу наставе и учења страног језика током времена у различитим наставним методама, анализирамо њено присуство у уџбеницима француског језика који се користе у првом циклусу основног образовања у Републици Србији. На овом узрасту се обично говори о раном учењу страног језика, а на таквом нивоу когнитивног развоја, учење граматике, природно, није циљ само по себи, али је извесно да се стицање граматичких знања не може у целости занемарити или оставити за неки каснији период школовања. Коришћењем компаративне методе указујемо на сличности и разлике које у третирању ове проблематике постоје између наших и француских уџбеника, потом анализирамо да ли су граматички садржаји присутни у уџбеницима у складу са важећим наставним програмима. Из овога изводимо неке опште закључке који би могли да буду корисни будућим ауторима савремених уџбеника француског и других страних језика за ученике млађег узраста.*

Кључне речи: *француски језик, граматика, уџбеници, први циклус основног образовања.*

Кратак преглед наставе граматике у оквиру наставе страних језика

Настава граматике одувек је била један од најзначајнијих елемената наставе страних језика, што је природно ако се има у виду да је она заправо и код и процес и компетенција. Наиме, наставник мора да се ангажује на организовању одговарајућег *процеса* током којег ће се дати *код* (граматичко знање) пренети како би се развила ученикова *компетенција*. После бројних различитих погледа на оправданост и облике присуства граматике у процесу наставе и учења страног језика, мишљење да граматика може и треба да буде циљ по себи, данас преовлађује, заправо, само у образовању наставника страних језика, када се третира као предмет металингвистичких размишљања (Dinca, 2013: 73). Граматика би тако била схваћена као промишљање о функционисању и употреби језика, а концептуализација би омогућавала ученицима страног језика да постепено изграђују своја граматичка знања кроз

1 Рад представља део истраживања у оквиру пројекта179020D, уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

више етапа процеса: откривање, посматрање, формулисање хипотеза, њихово потврђивање и, на крају, формулисање граматичког правила.

Место и значај граматике у процесу наставе и учења страног језика мењали су се са наставним методама. Посебно место граматика је имала у традиционалној односно граматичко-преводној методи која постоји већ више векова, али је свој процват доживела у XIX веку. Иако оспоравана крајем XIX, она се протеже све до средине XX века, а многе њене одлике присутне су у настави страних језика и данас. Циљ ове методе није била комуникација већ развијање опште културе и способности за размишљање и анализу, а као одговарајући поступак примењивала се дедукција, објашњавање језичких правила (облици и употреба), читање и превод. У уџбеницима се говорни језик заобилазио, а највише се оперисало дефиницијама, правилима и изузецима. И поред свих граматичких знања и познавања технике превођења, остајао је нерешен проблем комуницирања. Чак и када је та метода престала да буде доминантна и када ју је наследила директна метода, а превођење уклоњено из наставног процеса под изговором да сувише наглашава употребу матерњег језика у процесу усвајања страног, граматика није у потпуности занемаривана. Правила граматике у директној методи систематизују се имплицитно на основу рутине коју су ученици стекли у употреби језика. Граматичка правила се ученицима не објашњавају већ се сугеришу приказивањем употребљаваних реченица, а од ученика се очекује да опсервацијом и компарацијом схвате граматички феномен. Такав начин учења граматике назива се индуктивно-имплицитним. Аудио-орална метода развија се средином XX века и заснива се на америчкој структуралној лингвистици и на бихејвиористичкој психологији. Структуралне вежбе, као иновација ове методе, представљају средство и поступак за имплицитно учење граматичких садржаја страног језика; реченице-модели уче се напамет тако што се много пута понављају, те се на тај начин аутоматизују, а модел се граматички не објашњава. Почетком шездесетих година XX века развија се аудио-визуелна глобално-структурална метода (АВГС), која предвиђа структуралне вежбе понављања, замењивања и трансформације. Ове последње увек садрже и граматички захтев који води ка некој граматичкој промени која, заправо, служи за имплицитно увођење граматичких правила која се увежбавају, а не објашњавају, па се тако граматика учи функционално, у конкретним ситуацијама. Почетком седамдесетих година XX века почиње да се осмишљава комуникативни приступ који не подразумева више наставу/ учење неког језика (enseigner le français), већ учење да се говори на неком језику (enseigner à communiquer en français). И аудио-орална и АВГС метода заснивале су своје поступке на граматичком мада имплицитном и претерано механицистичком усвајању одређених фреквентних структура у ограниченом лингвистичком пољу. Комуникативни приступ у први план ставља *учити како говорити једним језиком*, што значи учити говорне чинове, а такав став мења однос теоретичара према статусу граматике у процесу наставе страних језика. Граматичка правила су у комуникативном приступу само преносиоци значења, односно ослонац говорним чиновима. Традиционално учење граматике нема никакве практичне сврхе, али је чињеница да се граматика реализује у говорним чиновима и да утиче на комуникацију јер се комуникација заснива на синтаксичким и морфолошким регулама граматике језика који се учи. Дакле, у традиционалној методи граматика је била присутна у морфосинтаксичким правилима која су прописивана програмом и сматрана је одлучујућом у знању језика, али није била у функцији комуникације. Једино се у овој методи граматичко градиво систематизовало и предавало експлицитним путем. Потом се у наредним методама у језичке структуре уводи имплицитна граматика и примењивање синтаксичких модела као принципа учења гра-

матике. Граматика свакако није сама себи циљ већ средство да се реализује постављени циљ, а то је практична употреба одређених језичких чинова у реалним ситуацијама. Зато се теоретичари комуникативног приступа изјашњавају за експлицитну граматику која се парцијално примењује у функцији значења која се реализују путем једног говорног чина. Суштина се огледа у следећим речима: « On ne peut apprendre à communiquer qu'au travers d'une grammaire, on ne peut apprendre à utiliser une grammaire qu'en communiquant. » (Точанац-Миливојев, 1997 : 64) Често се мисли да у акционом приступу, који се појављује почетком нашег века, граматика не игра значајну улогу, што заправо није у потпуности тачно: она јесте присутна, али је средство у функцији комуникације и вршења задатака путем којих се страни језик учи. Наиме, приступ настави страног језика, базиран у највећој мери на граматици, не омогућва да се језик ефикасно користи у комуникацији, што не значи да се граматика избацује, већ се схвата као начин и средство, а не као циљ учења страног језика.

Неопходно је, међутим, рећи и то да у савременој методици наставе страних језика заправо не постоји једна општеприхваћена и доминантна метода, већ комбинација различитих одлика више метода (што се назива еклектизмом). Еклектизам у методици наставе и учења страних језика захтева од наставника веома добро познавање датог страног језика, различитих начина на које га може предавати, као и прецизно дефинисаних потреба ученика. Што је наставник боље обучен, то је самосталнији у раду, а одређени метод му је мање потребан, јер се и сам осећа способним да своју наставу прилагоди специфичностима групе са којом ради. У том смислу се не сме сматрати да ће наставници сами увек бити у стању да побољшавају своју наставну праксу тиме што ће је стално мењати трагајући за најбољим решењима, већ им се мора обезбедити одговарајуће иницијално образовање и потом стручно усавршавање.

Анализа корпуса

Елементи граматике у нашим уџбеницима француског језика у првом циклусу основног образовања

Циљ наставе страног језика на млађем школском узрасту је да оспособи ученика да на страном језику комуницира на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из његовог непосредног окружења. Од наставе страних језика се очекује да подстакне потребу за учењем страних језика, олакша разумевање других и различитих култура и традиција, стимулише машту, креативност и радозналост, уз развијање свести о сопственом напредовању ради јачања мотивације за учење језика и за учење уопште. Општи стандарди предвиђени Наставним програмом истичу да кроз наставу страних језика ученик богати себе упознајући другог, стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама, развија отвореност према другом и различитом. Општи и посебни стандарди наставних програма на овом узрасту, што је и природно и разумљиво, не издвајају у прве две године учења било какве граматичке садржаје као циљ учења страног језика. Циљ наставе француског, као и других страних језика, на млађем школском узрасту, јесте развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, стицање позитивног односа према језику који није њихов матерњи, уважавање различитости, развијање толеранције, док се савладавање било каквог граматичког садржаја нигде експлицитно не помиње. (Вујовић, 2011: 390)

Постоје нека мишљења да је могуће да деца, као што уче матерњи или први језик без икаквог подучавања у области граматике и без икакве свести о постојању граматичких правила, овладају страним језиком учећи га као и свој матерњи или први језик. Претпоставља се да дете може да усвоји граматичка правила тако што ће слушати, читати, писати и користити правилне

облике датог језика. Заборавља се, међутим, да се на тај начин ученику не омогућава да користи једно од најјачих алата у учењу, а то је способност активног разумевања тога шта је граматика и како њен сложени систем функционише. Мислимо да је обавезно присуство граматике у сваком процесу наставе и учења страног језика сасвим разумљиво и потребно (али не на исти начин и у истом обиму) јер се без основних граматичких знања ни не може користити било који језик. Извесно је, међутим, да експлицитно предавање и учење граматике не гарантује само по себи успех и не помаже да се боље и више научи неки страни језик. Наравно, мењао се однос према томе колики је значај граматике, колико она треба да буде присутна и на којим нивоима наставе и учења страног језика. Можда би се ипак могло закључити да је улога граматике у процесу наставе и учења страног језика најпре у томе да ученицима омогући овладавање комуникативном компетенцијом која је повезана са граматичким структурама и комуникативним задацима. Остаје питање како повезати граматичке структуре и комуникативне задатке у конкретном социјалном контексту, односно у раду са конкретном групом ученика која је дефинисана узрастом, потребама, интересовањима, степеном мотивисаности, постојећим наставним плановима и програмима, као и наставним материјалом. У том смислу су разлике огромне, а предмет нашег интересовања у овом раду биће присуство граматике у уџбеницима француског језика који се користе у првом циклусу основног образовања у Републици Србији (корпус уџбеника на којима је истраживање вршено налази се на крају рада, а испред списка коришћене литературе).

На овом узрасту обично се говори о раном учењу страног језика (француски термин је français précoce, али се он постепено, због све ранијег сусретања деце са страним језицима, односи све више и на предшколски узраст). У тим годинама и на таквом нивоу когнитивног развоја, учење граматике, природно, није циљ само по себи, али је извесно да се стицање граматичких знања не може сасвим занемарити или у целости оставити за неки каснији период школовања.

Наша анализа неће се бавити уџбеницима француског језика који се користе у прва два разреда основне школе (*Images* и *Couleurs*, аутора Весне Филе и Милице Голубовић-Тасевске, у издању Завода за уџбенике из Београда) јер у тим разредима ученици још не пишу на француском језику (будући да још уопште и не користе латинично писмо). Настава се одвија кроз игру, деца репродукују оно што чују, а имагинативне и драмске способности олакшавају им меморисање и природно усвајање језика (Вујовић, 2012: 180). Код деце се развија осећај да разумеју оно што им се каже на француском језику (без обавезе да се разуме свака реч, важан је контекст) и да могу даураде постављене задатке, што им развија самопоуздање и олакшава учење. На овом нивоу ученици не усвајају граматичке структуре свесно, али с обзиром на то да деца брзо заборављају оно што су учили неопходно је да се научено стално обнавља и увежбава (најбоље кроз учење песама напамет, хорско и индивидуално понављање, дидактичке игре).

Ове закључке потврђују и истраживања спроведена у једној средњој школи у циришком кантону 2011. и 2012. године са две групе испитаника узраста од 11 до 12 година од којих је прва група енглески језик учила 5,5 година, а друга само пола године. Обе групе су показале исти успех на тесту везаном за познавање морфо-синтаксичких структура енглеског језика. То се највећим делом објашњава чињеницом да се са децом млађег узраста граматички садржаји обрађују искључиво имплицитно (као и код нас), те да су се заправо и они ученици који су са учењем енглеског језика почели много раније са експлицитно израженим граматичким правилима и метајезиком срели тек кад и они који су

касније почели да уче енглески језик (Lambelet et al, 2014: 2).

У трећем разреду користи се уџбенички комплет *Mots* истих аутора објављен код истог издавача. У вежбањима се тражи од ученика да преписују реченице или кратке дијалоге, да допуњују речи словима или реченице речима, праве исправне реченице од испремета-них речи, повежу члан или присвојни придев са именицом, пребаце дате реченице у одричан облик, допуњавају глаголске облике одговарајућим наставцима, одговарају на питања постављена путем цртежа или да састављају реченице на основу датог модела. Као што се из набројаних примера вежбања може видети, она се односе управо на усвајање и увежбавање елемената граматике предвиђених наставним програмом: повезивање субјекта са предикатом и члана са именицом, слагање придева и именице у роду и броју, стављање завршетака на глаголске облике, допуњавање реченица одговарајућим глаголима који су дати или неким именицама (а у тексту су дати одређени и неодређени чланови са којима треба сложити дате именице), представљање у једнини и множини (c'est / ce sont).

Посебно су занимљива и корисна вежбања која указују на разлике које постоје између српског и француског језика, као што су она везана за род именица (у српском постоје три рода, а у француском два, а граматички род се не поклапа увек са српским), затим на стављање испреметаних речи у прави редослед у реченици (што указује на велики значај реда речи у француском језику, за разлику од српског). Нужно је да наставник увек има на уму пресудну улогу умесних и систематских вежбања, односно да наставно градиво није усвојено док се добро не увежба. То значи да вежбања морају бити саставни чинилац обраде наставног градива, примене, обнављања и утврђивања знања. Међу посебним стандардима наведеним у Наставном програму за 3. разред основне школе први пут се директно помиње овладавање граматичким елементима и структурама, али тако да се од ученика тражи да „препознају основне принципе граматичке и социолингвистичке компетенције". Према данас прихваћеним начелима у комуникативној настави страног језика, битнијим се сматра значење језичке поруке него граматичка прецизност исказа, а узор ученицима није изворни говорник (какав је био случај често у прошлости, што је доводило до обесхрабривања и незадовољства како ученика тако и наставника). Очекује се да у овом узрасту и на овом нивоу учења страног језика ученик разуме и реагује на кратак усмени текст у вези са познатим темама и да са разумевањем чита кратке (највише до 50 речи) писане и илустроване текстове у вези са познатим темама, као и да, у вези са познатим темама, самостално или уз помоћ наставника, усмено изражава садржаје и пише кратке поруке (до 30 речи) према познатом узору, а поштујући правила писаног кода. Са циљем да унапреди квалитет и квантитет језичког материјала, настава се заснива и на социјалној интеракцији путем групног решавања проблема.

Програми за први и други разред усмерени су на сензибилизацију ученика на стране језике и развијање вештина говора и разумевања на слух, док се у трећем разреду форсирају све четири језичке вештине (говор, разумевање, читање и писање). У складу са узрасним, развојним и спознајним карактеристикама ученика, у четвртом разреду од ученика се очекује да препознаје основне принципе граматичке и социолингвистичке компетенције (као што стоји и у програму за 3. разред), само што су овде задаци на нивоу језичких вештина бројнији и захтевнији него у претходном разреду. Ученик треба да препознаје и користи предвиђене граматичке садржаје (глаголска времена – садашње, прошло и будуће – у јасно контекстуализованим структурама, односно без теоријског објашњавања и инсистирања на апсолутној граматичкој тачности. Наставни програм за француски језик

за 4. разред основне школе издваја следеће граматичке садржаје: основне принципе и најчешће комбинације слагања именица, чланова, детерминаната, заменица и придева у роду и броју, као и слагања именица и заменица са глаголима у лицу и броју; облике ненаглашених и наглашених личних заменица (али без граматичких објашњења уколико ученици на њима не инсистирају). Везано за глаголске облике, тражи се рецептивно и продуктивно познавање презента индикатива глагола прве групе и најфреквентнијих неправилних глагола, затим сложеног перфекта само одређеног броја најучесталијих глагола, као и облика за изражавање блиске будућности, основних глаголских израза, најчешћих модалних глагола (конструкција са инфинитивом). За увођење новог лексичког материјала користе се познате граматичке структуре и обрнуто, а један од елемената за проверу и оцењивање ученичких постигнућа је, први пут, и усвојеност граматичких структура.

У нашим основним школама се у 4. разреду користи уџбенички комплет *Jours* истих аутора као и уџбеници за претходна три разреда. Он садржи највећи број активности и вежбања која су постојала и у уџбеничком комплету за 3. разред *Mots*, али предлаже и неке нове која прате садржаје предвиђене наставним програмом: додавање партитивног члана уз именицу, допуњавање реченица облицима присвојних придева, опозицију једнине и множине и слагање са глаголским облицима, грађење женског рода придева и слагање са именицом, употребу предлога испред имена градова и земаља, пребацивање читавих реченица у множину. Вежбања која се односе на елементе граматике знатно су бројнија и разноврснија него у уџбенику за претходни разред, а правописна вежбања односе се у већој мери на граматичке него на лексичке садржаје.

Елементи граматике у француским уџбеницима француског језика у првом циклусу основног образовања

Поред наведених уџбеника домаћег издавача, у нашим основним школама се употребљавају и уџбеници *Alex et Zoé et compagnie* 1 (у прва два разреда), *Alex et Zoé et compagnie* 2 (у трећем разреду) et *Alex et Zoé et compagnie* 3 (у четвртом разреду). Ни овде није предвиђено да ученици пишу у прва два разреда, али се они при крају 2. разреда постепено уводе у писање тиме што препознају написана слова и речи и смисао написане поруке, али највише ослањајући се на илустрације и усмено разумевање. Иначе, овај уџбеник најпре предлаже усвајање, разумевање и понављање онога што ученик чује, а све активности везане за читање и писање уводи увек на самом крају наставне јединице како би се у највећој могућој мери избегле грешке у изговору које могу настати под утицајем матерњег језика. У уџбеницима 2 и 3 из ове серије систематски се уводи читање и писање, од ученика се тражи да разумеју писане поруке, допуњавају речи и реченице, састављају кратке личне поруке. Сви уџбеници из ове серије нуде ученицима и бројна вежбања, игре и тестове, што наставнику даје велике могућности да прилагођава наставу потребама и интересовањима конкретне групе ученика са којима ради, а ученицима нуди могућност самосталног рада и самоевалуације.

Елементи граматике који су присутни и у уџбенику и у радној свесци *Alex et Zoé et compagnie* 2 донекле су идентични са онима који постоје у уџбенику нашег издавача: ознаке и слагања придева са именицом у једнини и множини, употреба присвојних придева, глаголска промена најучесталијих неправилних глагола и глагола прве групе у презенту, употреба основних предлога, пребацивање реченица у одричан облик. Међутим, ови уџбеници нуде и много више граматичких садржаја него наши, што је један од основних разлога зашто се они користе у нашој Огледа-

ној основној школи „Владислав Рибникар“ која наставу изводи по посебном програму и са знатно већим бројем часова наставе. Тако се у уџбенику *Alex et Zoé et compagnie* 2, који се користи у 3. разреду, налазе и повратни глаголи и упитни облици са инверзијом, присвојне заменице, бројеви до 100, већи број неправилних глагола у презенту и блиском будућем времену, неки једноставнији облици правилног поређења, употреба предлога за изражавање места, што није предвиђено наставним програмом за остале основне школе и стога није ни присутно у нашим уџбеницима француског језика за млађи узраст.

Тек се у уџбенику *Alex et Zoé et compagnie* 3 (који се користи у 4. разреду) експлцитно помиње граматика јер се појављују активности које ученику омогућавају да систематичније анализира функционисање француског језика, да размишља и сам долази до неких правила, преко сличности и разлика са матерњим језиком. Елементи граматике који су заступљени су: облици, употреба и слагање одређеног, неодређеног, партитивног и контрахованог члана и упитних заменица; одсуство члана испред имена професије; употреба и значење неодређене заменице *on*, место и слагање придева, особености у писању женског рода придева, придеви за боју, показни и присвојни придеви; једноставнији облици поређења; неправилно грађење множине неких именица; прилози за количину и време; обични бројеви до 1000, редни бројеви; употреба неких предлога (посебно за место, испред имена земаља и градова, испред наглашених личних заменица); глаголска промена (неких неправилних глагола), блиско будуће време, императив, сложени перфекат, упознавање са имперфектом, негација, употреба неких глаголских израза са инфинитивом, грађење и слагање партиципа прошлог; једноставнији облици изражавања узрока; постављање питања интонацијом; персирање. Уџбеник за 4. разред је сложенији од претходних и више инсистира на поштовању правописних правила, посебно хомофоних парова попут *a/à, et/est, e/ent, ces/ses*, потом женског рода придева, множине именица, имена неких народа, појединих глаголских облика итд. Предност ових уџбеника је и то што се редовно проверава лексичко и синтаксичко знање ученика и што им се нуди могућност састављања сопственог речника нове лексике, као и могућност самовредновања на крају сваке наставне јединице (Вујовић, 2009: 101).

Закључак

Приметно је да су француски уџбеници из серије *Alex et Zoé et compagnie* сложенији од наших, како у области лексике и говорних вежбања, тако и у области граматике, али то је разумљиво јер се употребљавају углавном у оним школама у којима се француски језик учи по посебном програму или као факултативан предмет, дакле са већим бројем часова и са мотивисанијим ученицима. У том смислу су уџбеници из ове серије сасвим у складу са наставним планом и програмом који постоји у Огледној основној школи „Владислав Рибникар“.

На крају ове кратке компаративне анализе присуства граматичких садржаја у нашим и француским уџбеницима француског језика за млађи узраст, можемо закључити да су они у великој мери у складу са важећим Наставним планом и програмом за први циклус основног образовања. Од 3. разреда полако се уводе и појмови метајезика граматике, без инсистирања на њиховој прецизној употреби од стране ученика, што је природно јер су многи или готово сви ови појмови нашим ученицима на овом узрасту непознати и на матерњем језику. Јасно је да се деци овог узраста не могу експлицитно објашњавати граматичка правила и функционисање група речи, нити се од њих може захтевати или очекивати употреба граматичке терминологије на француском језику (не треба заборавити колико је она сложена, као и да се не поклапа у потпу-

ности са граматичком терминологијом српског језика). То међутим не спречава наставника (чак би требало и да га подстакне) да, кад год је то могуће, покуша да направи паралелу са матерњим језиком и да, користећи ученикова знања из граматике матерњег језика, олакша уочавање законитости и савладавање граматичких правила у француском језику. Неопходно је ученика систематски доводити у сусрет са правилном употребом граматике датог страног језика и тако му омогућити да сам успоставља граматичка правила која ће му помоћи да овлада датим страним језиком. Наставник се увек мора фокусирати на неки мањи и прецизно одређен циљ који жели да постигне, односно на неку мини-лекцију која ће се бавити само једним граматичким правилом и обезбедити бројне примере његове употребе.

Посебно питање које се намеће у оваквој анализи је питање савладавања правописа на француском језику, будући да је у овој области разлика између нашег и француског језика посебно изражена. Наши ученици, под утицајем матерњег језика, увек имају тенденцију да само једним словом забележе сваки глас који чују. Стога се многим предложеним вежбањима проверава савладаност граматичких елемената преко правописа, а најчешће се проверавају знања везана за: преписивање и допуњавање речи и реченица, успостављање правилног редоследа речи у реченици, слагања у роду и броју, пребацивање у одрични облик, постављање питања итд. И у нашим и у француским уџбеницима писмена вежбања су најчешће у функцији савладавања граматичких правила. Сваки ученик учењу увек прилази из перспективе свог матерњег језика и оних језичких знања која већ поседује. Током тог процеса он ствара и сакупља сопствена правила и лингвистичке и металингвистичке стереотипе, па тако креира своју личну граматику која прати личну логику. Потребно је само граматичке структуре предвиђене за савладавње вешто ставити у функцију комуникације и свакодневних потреба, па би то била и препорука при састављању или бирању активности и вежбања која се са ученицима желе урадити.

Важно је да ученици што више пишу на страном језику, али и да им наставник увек даје повратну информацију о томе где су и у чему погрешили. У том смислу наставник не треба да исправи све грешке које је ученик у писању направио (много исправки црвеном бојом делује збуњујуће и обесхрабрујуће, посебно на ученике млађег узраста), већ само оне које се односе на граматичке елементе и структуре који су били предмет учења. Не треба заборавити ни предности које може имати исправљање у пару јер је свакоме, па и ученицима млађег узраста, лакше да уоче грешку у туђем раду него у сопственом у којем, често, читају оно што су хтели да напишу или што мисле да су написали, а не оно што су заиста написали. Као што дете учи да вози бицикл тако што га вози, тако и ученик треба да учи да пише на страном језику тако што му се дају честе прилике да на њему пише, а граматику ће боље учити кроз писање него посебно учење граматичких правила (особито на млађем узрасту).

Корпус

Наши уџбеници: Уџбеници у издању Завода за уџбенике из Београда са годинама када су одобрени за издавање и употребу:

- I разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, Images (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2003.
- II разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, Couleurs (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2004.

- III разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, Mots (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2005.
- IV разред: В. Фила, М. Голубовић-Тасевска, Jours (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике), 2006.

Француски уџбеници у издању CLE International из Париза:

- I разред: C. Samson, *Alex et Zoé et compagnie* 1, 2001. (само уџбеник, нема писања)
- II разред: C. Samson, *Alex et Zoé et compagnie* 1, 2001. (уџбеник и радна свеска, са писањем)
- III разред: C. Samson, *Alex et Zoé et compagnie* 2, 2001. (уџбеник и радна свеска)
- IV разред: C. Samson, *Alex et Zoé et compagnie* 3, 2003. (уџбеник и радна свеска)

Литература

- Dinca, Daniela (2013) : « Enseigner la grammaire autrement: pourquoi et comment ? », *Synergies*, n° 8, 67–81 http://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Dinca.pdf (site consulté le 15 septembre 2015)
- Lambelet A. et R. Berthele (2014) : Âge et apprentissage des langues à l'école, Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, 33-35, Fribourg http://www.centre-plurilinguisme.ch/Web_FR_Age-Brosch%C3%BCre_04.11.2014.pdf (site consulté le 14 septembre 2015)
- Morlat, J. M. (2008). „L'Enseignement précoce des langues étrangères. Quels enjeux pour le monde de demain ?", http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues (сајт консултован 27.09.2015.)
- Mpanzu, Mona (2011) : « La grammaire au fil des approches didactiques », http://monampanzu.over-blog.com/article-la-grammaire-au-fil-des-approches-didactiques-75287537.html (article publié le 31 mai 2011, site consulté le 14 septembre 2015)
- Наставни програми за прва четири разреда основне школе у Србији, http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html (сајт Завода за унапређивање образовања и васпитања консултован у мају 2015.)
- Точанац-Миливојев, Душанка (1997): *Методе у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујовић, Ана (2009). „Евалуација и самоевалуација у настави страног језика", *Иновације у настави,* 3/2009, 99–106.
- Vujović, Ana (2011). « Apprentissage précoce d'une langue étrangère », *Nasleđe* n°19*,* Université de Kragujevac, 383–393.
- Vujović, Ana (2012). « Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie », *Porta Linguarum*, *Revista International de Didactica de las Lenguas Extranjeras,* n°18, Universidad de Granada, 177–190.

Elements of French Grammar in the First Cycle of Primary School Education

Ana Vujović
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

After a brief review about the place and significance of the grammar in the process of teaching and learning a foreign language during time in different teaching methods, we are analyzing its presence in the course books of French, which are used in the first cycle of primary education in the Republic of Serbia. Early learning a foreign language includes children age 7 to 10, and in this level of cognitive development in which learning grammar naturally is not the aim by itself, but it is certain that gaining grammatical knowledge cannot be fully neglected or left for a later period of education. Our intention is to focus on similarities and differences in treating these issues existing in our and French course books, and to give some general conclusions which can be useful to future authors of modern course books of French and other foreign languages for children in lower grades of the primary school.

Key words: French language, grammar, course books, the first cycle of primary education.

UDC 371.3::811.111]:004

Дигиталне технологије у учењу страног језика

Александра Гојков Рајић[1], Јелена Пртљага

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Развој савремених дигиталних технологија довео је до великог и води све већем глобалном повезивању које посебно погодује учењу страног језика, који је сам по себи средство комуникације, тј. повезивања, отварајући му неслућене хоризонте, посебно за његово учење ван природног окружења, које је увек било теже и представљало је изазов. У међувремену се на интернету може пронаћи готово све од материјала за реализацију задатака у духу акционе перспективе, преко мноштва других садржаја разрађених за учење језика који се учи, све до интерактивних вежби уз помоћ којих ученик и сам може да ради на усавршавању свог знања. Упркос постојању свих поменутих погодности у пракси се не уочава очекивани напредак у познавању страних језика, што је навело на постављање питања колико ученици поменуте погодности заиста и користе. Истраживање које је извршено на пригодном узорку студената Високе школе струковних студија за васпитаче „М. Палов" и Наставног одељења Учитељског факултета у Вршцу, које је себи за циљ поставило да дâ преглед стања по поменутом питању, потврдило је хипотезу да мноштво могућности које дигиталне технологије за учење страних језика нуде, не бивају у довољној мери коришћене. У раду се даље промишљају разлози за поменуто стање, као и могућности и идеје да се оно превазиђе.*

Кључне речи: *учење страног језика, дигиталне технологије.*

Време у коме живимо често се назива и дигиталним добом, а дигитални медији су у међувремену постали неизоставни део готово сваког окружења. Данас више није неопходно поседовати рачунар, а још мање налазити се уз њега да би се користиле могућности интернета, најсавременијег и најефикаснијег од њих. Појава паметних телефона омогућила је новим генерацијама да им он у сваком моменту буде при руци и на располагању (Kőrösi, G., Esztelecki, P.). Овакав развој довео је до настанка читавог дигиталног света који по мишљењу стручњака (Kober, U, Müller-Eiselt, R, 2014) учење мења као ниједна друштвена промена до сада. Из перспективе учења страног језика веома је значајно, као једна од последица поменутог развоја, велико глобално повезивање, које неминовно напредује, а које посебно погодује учењу страног језика, средства комуникације тј. повезивања, у својој бити, отварајући му неслућене хоризонте, посебно за његову реализацију ван природног окружења, која је увек била тежа и

1 rajis@mts.rs

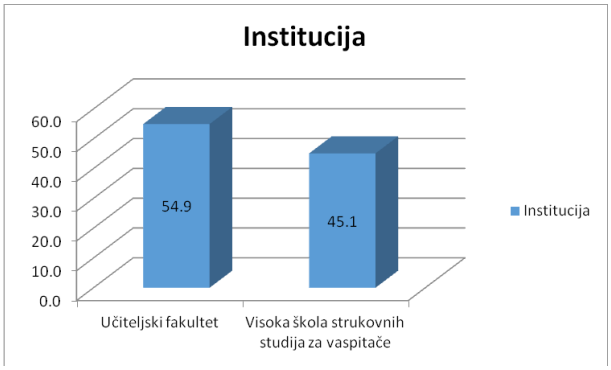
представљала изазов. Информационо-комуникационе технологије донеле су изузетно богаћење ресурса за учење страног језика и отвориле могућност за различите облике његове реализације (Herzig, B. 2014). Иако је само један од видова поменутих технологија, интернет је, вероватно, најмоћнији и најприступачнији који пружа најшири спектар могућности за примену. На њему се у међувремену могу пронаћи најразличитији садржаји и апликације: од материјала за реализацију задатака у духу акционе перспективе, преко мноштва других садржаја разрађених за упознавање и увежбавање језика који се учи, све до интерактивних вежби уз помоћ којих ученик и сам може да проверава и ради на усавршавању свог знања (Schmidt, T. 2005). Поменуте могућности и свеприсутност ИК технологија у животу савремених ученика наводе на очекивање подизања нивоа њихових постигнућа у области учења страног језика, која се, међутим, упркос постојању свих поменутих погодности, у пракси не уочава. Ова чињеница наводи на питање колико се поменуте погодности заиста и користе. Будући да је овде реч о активностима и задацима који се ређе реализују у настави, јер су погоднији за самостални рад, чини се да они остају скрајнути и да им се не посвећује довољно пажње. Осим тога, ученици нису довољно подстакнути и, можда, ни обучени за њихово коришћење.

Методолошки оквир

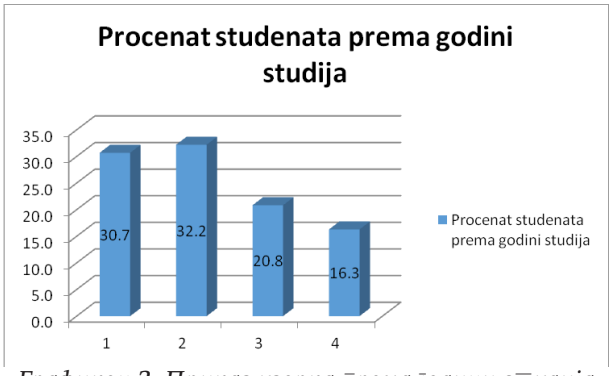
Место дигиталних технологија у учењу страног језика је, чини се, упркос својој актуелности, још увек недовољно расветљено, те се питање њихове примене наметнуло за експлоративно истраживање са циљем да се створи преглед ситуације и отворе могућа питања и правци за даље истраживање, при чему се пошло од хипотезе да се могућности дигиталних технологија не користе у довољној мери. Истраживање је извршено методом систематског неексперименталног посматрања уз коришћење упитника ДТСЈ1, конструисаног за потребе овог истраживања, на пригодном узорку од 300 испитаника, студената Учитељског факултета у Београду и Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Налаз и интерпретација

Узорком су, приближно равномерно, били обухваћени студенати Учитељског факултета Универзитета у Београду (54,9%) и (45,1%) Високе школе струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов" у Вршцу, распоређени на све четири године студија, при чему је највише било студената друге (32,2%) и прве (30,7%), а нешто мање треће (20,8%) и (16,3%) четврте године академских, односно прве године специјалистичких струковних студија.



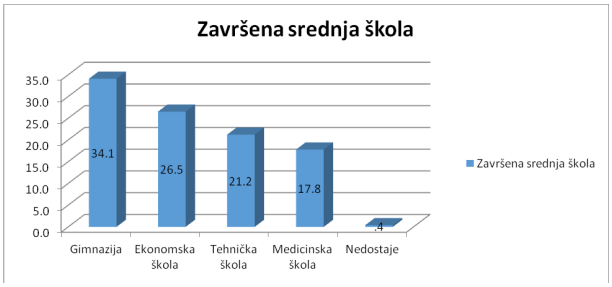
Графикон 1: Приказ узорка према институцији на којој испитаници студирају



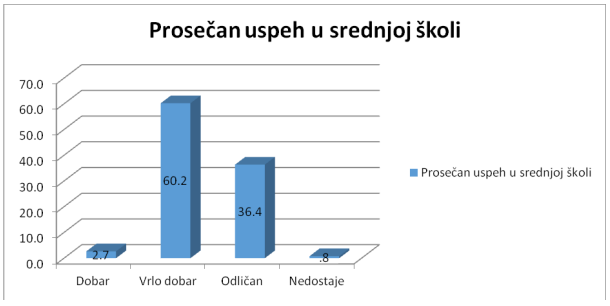
Графикон 2: Приказ узорка према години студија

Као што се према предмету студија могло и претпоставити, у узорку је преовлађивала женска (91,3% према 8,7%) популација просечне старости од 21 годину (између 18 и 40), те је према годинама старости испитаника узорак био адекватан за испитивање постављеног питања јер је у њему претежно била заступљена млађа популација која је одрасла уз дигиталне технологије, која се њима свакодневно користи и којој су оне веома блиске.

У узорку су преовлађивали студенти са претходно завршеном (90) гимназијом, (70) економском, (56) техничком и (47) медицинском школом у којој су постигли претежно врло добар успех (2,7% добар, 60,2% врло добар, а 36,4% одличан).



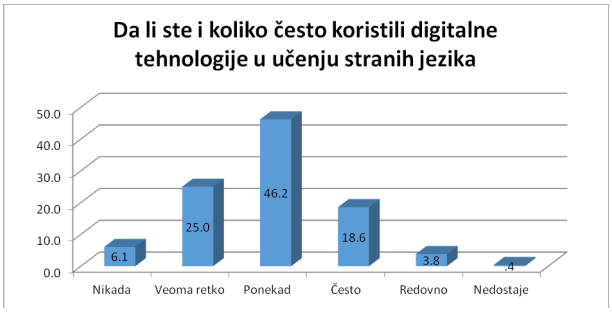
Графикон 3: Приказ узорка према завршеној средњој школи



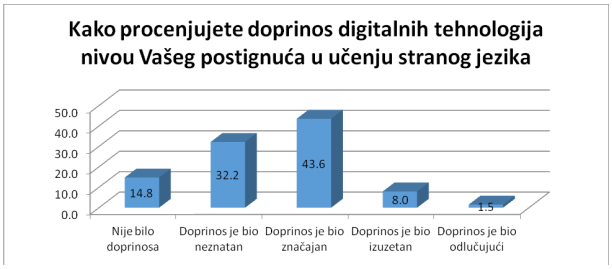
Графикон 4: Приказ узорка према просечном успеху у средњој школи

Студенти обухваћени истраживањем учили су углавном један (44,3%) или два страна језика (43,2%), нешто мањи број испитаника учио је три (11,7%), док је само мали број испитаника (по 0,4%) учио четири или пет језика. Сагледавање језика који су учени показало је да је највећи део њих (91,7%) учио енглески, 39,8% учило је немачки, 21,9% руски, 17% француски и 3,8% италијански, док је 6,8% овде навело и латниски.

Будући да је реч о такозваним „дигиталним генерацијама“ којима је на часовима тешко одвратити пажњу од мобилног телефона и које, и док ходају улицом, претражују интернет, претпоставка је била да се сви сналазе у том електронском свету и да су његове могућности већ користили и у области страног језика. Но, резултати добијени изведеним истраживањем само су делимично потврдили ову претпоставку. Наиме, на питање да ли су и колико често користили дигиталне технологије при учењу страних језика, само је 18,6% испитаника одговорило да је често учило стране језике уз помоћ дигиталних технологија, док их је велики проценат испитаника (46,2%) користио понекад, а чак четвртина испитаника их је веома ретко користила.



Графикон 5: Приказ учесталости коришћења дигиталних технологија у учењу страних језика

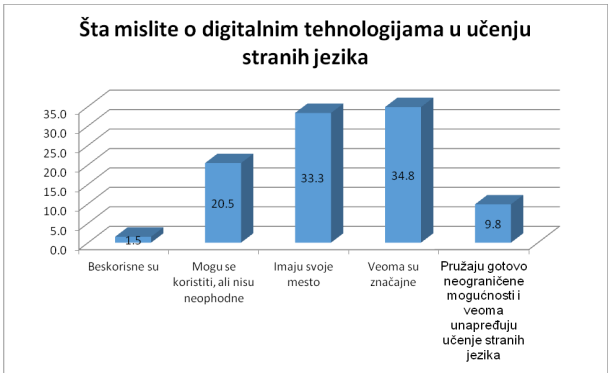


Графикон 6: Процена доприноса дигиталних технологија нивоу постигнућа у учењу страног језика

Добијени подаци истовремено поткрепљују и хипотезу да се поменути ресурси не користе довољно, јер само 3,8% анкетираних студената редовно користи дигиталне технологије, а 6,1% њих свој процес учења страног језика, чак, никада није употпунио коришћењем дигиталних технологија.

На основу одговора добијених у овом истраживању може се претпоставити да, упркос великом присуству ИК технологија у њиховим животима, студенти нису довољно упознати са њеним могућностима. Изразито мали број њих верује у могућности значајнијег доприноса дигиталних технологија њиховом учењу страног језика. Само 1,5% испитаних верује да је допринос дигиталних технологија био одлучујући, док им 8% испитаника приписује изузетан допринос. Констатовано је, ипак, да постоји позитивно оријентисана база (поред поменутих 8,5% још 43,6% сматра да је допринос дигиталних технологија њиховом познавању страног језика био значајан) која, према испитаном узорку, представља око половину популације на чијем би обучавању и усмеравању неизоставно требало радити да би се побољшало искоришћавање постојећих могућности ИК технологија, чиме би се подигао и ниво знања страног језика. Поприличан број испитаника (32,2% верује да су дигиталне технологије незнатно допринеле процесу учења страних језика, док 14,8% тврди да доприноса уопште није ни било) показао је негативан став према дигиталним технологијама, те би са овом популацијом било потребно посебно интензивно радити. Требало би најпре открити разлоге оваквог става и утврдити шта се у његовој позадини налази (непознавање, страх од непознатог или нешто друго), па потом, већ према добијеним резултатима, приступити обуци, разбијању предрасуда или нечему сличном, да би се и овом делу популације приближиле и доступнима учиниле могућности дигитлних технологија за учење страних језика.

Ипак, већина испитаника има позитиван став према дигиталним технологијама у области учења страног језика, те је већина сматра његовим саставним делом, а само 1,5% сматра да су оне потпуно бескорисне за учење страног језика. Већина испитаника (34,8%) дигиталне технологије сматра веома значајним за учење страног језика, односно признаје им место у том процесу (33,3%), али значајан део популације (20,5%) још увек није увидео њихов значај и предности за подизање квалитета и резултата учења страног језика, те их, додуше, не оспорава, али сматра да нису неопходне. Резултати истраживања показали су да само мали број испитаника (9,8%) уочава да ове технологије пружају готово неограничене могућности и схвата да оне веома унапређују квалитет и постигнућа при учењу страног језика, што је у потпуности у складу са осталим добијеним резултатима и указује на потребу интензивнијег посвећивања овим питањима и освешћивању ученика у том правцу.

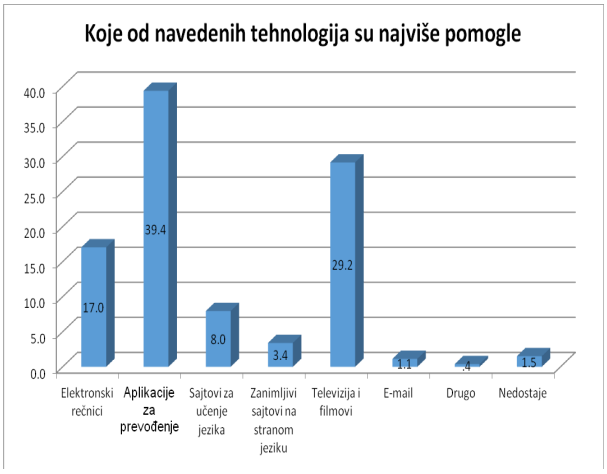


Графикон 7: Мишљење о месту дигиталних технологија у учењу страних језика

Занимљиви подаци добијени су из одговора на питање које су дигиталне технологије (електронски алати, сервиси и садржаји) при учењу страног језика коришћени. Највећи број испитаника (65,5%) користио је апликације за превођење које би се тек уз озбиљну дозу сумње могле сматрати апликацијом која може бити од помоћи при учењу страног језика, док је мањи број (36,7%) користио електронске реч-

нике. Само 15,5% испитаника користило је садржаје на сајтовима специјализованим за учење страног језика, који су у том смислу и најпрепознатљивији, те би се овај податак, можда, могао протумачити и као проценат оних који су за такво учење били заинтересовани. Приближно исти број (14%) студената посећивао је и пратио сајтове са садржајима који су им занимљиви, што заправо и јесте прави смисао учења страног језика јер подразумева његову употребу у смислу средства комуникације, макар и једносмерне. Када је о правој двосмерној комуникацији реч, бројеви драстично опадају, те је само 4,9% испитаника дигиталне технологије (e-mail) користило за праву комуникацију на страном језику, за шта би се оправдање, можда, могло тражити у непостојању контаката са изворним говорницима језика који се учи. Охрабрује, међутим, податак да је 44,3% испитаника пратило телевизију и филмове на страном језику, што је донекле изненађујуће, будући да је праћење телевизије и филмова у поприличној мери захтевније од читања текстова на сајтовима, но ово су, очигледно, за испитанике били много привлачнији садржаји, који су успели да привуку већи број испитаника. За следећи корак остаје утврђивање да ли се у претходна два врло слична резултата ради о истим испитаницима, што би онда потврдило претходно наведену претпоставку да је овде реч о оним студентима који су били заинтересовани за учење страног језика, као и шта је разлог за драстично ниже резултате када је директна комуникација у питању, односно да ли је и овде реч о истим заинтересованим студентима, који само нису имали личних контаката.

Резултати добијени обрадом одговора на питање које од наведених технологија су биле од највеће помоћи (графикон 8) углавном се поклапају са претходно поменутима. Као најкорисније наводе се апликације за превођење (39,4% испитаника) и телевизија и филмови (29,2% испитаника), док се на трећем месту, у само 17% случајева, помињу електронски речници. Овакви подаци отварају још питања, као, на пример, да ли су ове технологије коришћење јер се сматрају најефикаснијима или је управо супротно, односно, оне се сматрају ефикаснима јер су једине коришћене. Поред овога поставља се и питање знања, односно обучености студената да се самостално сналазе у свету дигиталних технологија. Данас се, наиме, као од неке врсте аксиома, полази од претпоставке да младе генерације дигиталним технологијама владају не само боље од њихових професора, већ да за њих у том смислу чак нема непознаница, но добијени резултати отварају простор заснованој сумњи. У следећем кораку би требало утврдити да ли су студенти били упознати са потпуном палетом могућности дигиталних технологија, те су одређене технологије намерно одабирали, односно занемаривали или су једноставно користили оно на шта сту наишли и што им је било познато.



Графикон 8: Које технологије су највише помогле

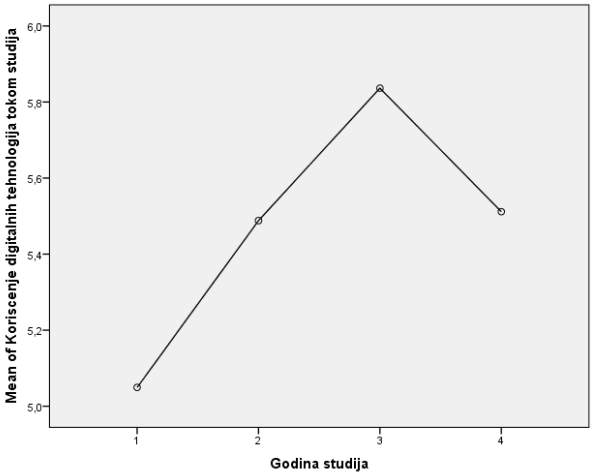
Иако данас постоји мноштво различитих апликација, игрица, вежби и сличних садржаја који могу бити од помоћи за учење страног језика на свим узрастима (од најмлађег узраста до одраслог доба), испитаници су у највећем броју (78,4%) изјавили да је постојала разлика у нивоу и интензитету коришћења дигиталних технологија у учењу страног језика у различитим периодима њиховог живота, која је са узрастом расла

од раног детињства до периода студирања. Ово се можда може довести у везу са материјалним могућностима, односно приступом рачунару и интернету, који се са узрастом повећавао, као и са овладавањем вештином руковања технологијама која се развијала у истом правцу, али и са недостатком инструкција од стране релевантних одраслих у том смислу, што опет указује на потребу да се овој области интензивније приступи.

Након првог сагледавања добијених резултата у истраживању се покушало доћи до одређених узрочно-последичних веза, те је хи квадрат тестовима вршено поређење одређених варијабли као што су: пол и година студија испитаника и учесталост коришћења дигиталних технологија при учењу страног језика, институција на којој испитаник студира и претходно завршена средња школа и његова процена доприноса дигиталних технологија учењу страног језика, број језика које је испитаник учио и просечна оцена из страних језика и дигиталне технологије које сматрају најкориснијима, као и самопроцена знања страних језика, свакодневно коришћење електронских извора и учесталост коришћења електронских извора и мишљење о корисности дигиталних технологија за учење страних језика, при чему је утврђено:

– Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,05 ($\chi^2(6) = 13{,}541$, p= 0,03) између варијабли **пол** и **учесталост коришћења дигиталних технологија при учењу страног језика**. Постоји мали утицај (V=0,22, k=1) пола на одабир дигиталних технологија. Највеће разлике јављају се код електронских речника и апликација за превођење, и то тако да испитаници женског пола чешће бирају електронске речнике од испитаника мушког пола, док мушкарци бирају апликације за превођење чешће од испитаника женског пола. Но постоји могућност да су овакви резултати добијени због веома малог удела испитаника мушког пола у целокупном узорку, те би их било неопходно проверити на адекватнијем узорку.
– Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,05 ($\chi^2(12) = 22{,}570$, p= 0,03) између варијабли **година студија** и **мишљење о дигиталним технологијама у учењу страних језика**. Постоји средњи утицај (V=0,17, k=3) година студија на мишљење о корисности дигиталних технологија за учење страних језика. Уочава се да мали број студената свих година студија мисли да су дигиталне технологије потпуно бескорисне за учење страних језика (у просеку 1,5% свих студената). Интересантно је да чак 37% студената прве године мисли да се дигиталне технологије могу користити, али нису неопходне за учење страних језика, што је уједно и најфреквентније мишљење студената прве године студија. Студенти друге, треће и четврте године студија у највећем броју сматрају да су дигиталне технологије веома значајне за учење страних језика. Овакви резултати говоре у прилог претходно поменутој претпоставци да се студенти тек на студијама у већој мери сусрећу са могућностима дигиталних технологија, бивају упућивани на њих, те уочавају њихов потенцијал, а затим то преносе и на мишљење о њиховом месту у учењу страног језика.
– Једнофакторском анализом варијансе утврђена је и статистички значајна разлика између нивоа ранга за период студирања између студената различитих година студија на нивоу $p<0{,}05$, у

величини ранга који студенти различитих година дају доприносу дигиталних технологија за учење страних језика у периоду студија. Величина ета квадрата = 0,07 указује на средњи утицај ове разлике.



Графикон 9: Допринос дигиталних технологија за учење страних језика према годинама студија

– На приказаном дијаграму уочава се статистички значајна разлика између нивоа ранга студената прве године студија и студената друге и треће године студија. Може се закључити да студенти прве године студија период од када су започели студије рангирају ниже на скали интензитета коришћења дигиталних технологија за учење страних језика. На основу оваквих резултата могло би се претпоставити да студенти тек на студијама почињу да стандардне изворе допуњују електронским, што упућује на потребу усмеравања и на ове изворе већ у ранијим узрастима.
– Сагледавање везе између варијабли **институција на којој испитаник студира** и **процена доприноса дигиталних технологија нивоу постигнућа у области учења страног језика** показало је да постоје разлике у процени доприноса дигиталних технологија учењу страног језика између студената Учитељског факултета и Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“. Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,05 ($\chi^2(5) = 10,798$, p= 0,03) између ових варијабли при чему је утврђен мали утицај (V=0,2 k=1). Уочено је да само 10,3% студената Учитељског факултета сматра да дигиталне технологије нису никако допринеле нивоу постигнућа у учењу страног језика, док је код студената Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“ тај проценат скоро дупло већи и износи 20,2%. Такође, студенти Учитељског факултета у већем проценту сматрају да је допринос значајан од студената Високе школе (49, напрам 37 процената). Овакви резултати отварају простор за нова питања, те потребу даљих истраживања која би одговорила на питање шта је узрок оваквог стања ствари. Но, могуће је да би претходно поменута претпоставка (да су ови студенти више упућивани на електронске изворе да би и сами уочавали њихове потеницјале) могла и овде да послужи као објашњење.
– Будући да је међу испитаницима било оних који су учили различит број страних језика као занимљиво питање поставило се и да ли број језика који су учени може утицати на процену доприноса дигиталних технологија нивоу постигнућа у области учења страних језика. Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,05 ($\chi^2(16) = 30,852$, p= 0,01) између варијабли **број језика које је студент учио** и **процена**

доприноса дигиталних технологија нивоу постигнућа у области учења страног језика и утврђен је средњи утицај (V=0,17, k=4). Из процената добијених одговора може се закључити да студенти који су учили један или два језика сматрају да је допринос дигиталних технологија значајан за учење страних језика, док они који су учили три језика углавном сматрају да је допринос био незнатан. Овакви резултати отварају још једно интересантно питање за даље истраживање, а будући да се супротстављају не само очекиваним, већ и свим осталим добијеним резултатима, било би неопходно проверити их на адекватнијем узорку, јер је у узорку овог истраживања испитаника који су учили три језика било само 11,7 %. Иако се према процентима чини да студенти који су учили више језика једногласно више цене и допринос дигиталних технологија, фреквенције показују да се овде ради о појединачним случајевима (по један испитаник од 264 учио је 4 или 5 језика), па би и ово питање требало истражити шире структурисаним нацртом.

– Као веома занимљиво поставило се питање постоји ли веза између **оцене из страних језика** и **процене доприноса дигиталних технологија нивоу постигнућа у области учења страног језика**. Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,01 ($\chi^2(12) = 48{,}233$, $p< 0{,}001$) између ових варијабли, при чему је утврђен средњи утицај (V=0,25, k=3). Добијени резултати потврђују хипотезу да је виши ниво знања страног језика (који се рефлектује у вишој оцени) у вези са мишљењем о доприносу дигиталних технологија постигнућу при учењу страног језика. Односно, бољи ученици боље уочавају и потенцијале нових технологија, те их највероватније и више користе, што опет води вишем нивоу постигнућа. Примећује се да испитаници са нижим оценама из страног језика не увиђају значајан допринос коришћења дигиталних технологија за учење страног језика. Испитаници са вишим просечним оценама из ових предмета истичу допринос дигиталних технологија као значајан за учење страних језика (40,6% са оценама 4 и 48,6% са оценама 5). Резултати добијени код испитаника са просечном оценом 2 из страних језика потпуно су опозитни онима добијеним код осталих испитаника. Они, наиме, у значајном проценту (23,1%) сматрају да је допринос дигиталних технологија њиховом постигнућу у области страних језика био одлучујући, те је то још једно од питања која би наредним истраживањима требало дубље испитати.

– Подједнако занимљиво било је и питање постоји ли веза између **просечне оцене из страних језика** и **дигиталних технологија које студенти сматрају најкориснијим.** Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,05 ($\chi^2(18) = 34{,}077$, $p= 0{,}01$) између варијабли, при чему је утврђен средњи утицај (V=0,21, k=3). Добијени резултати потврдили су хипотезу да бољи ученици у већој мери користе разноврсније и адекватније дигиталне технологије као што су сајтови са занимљивим садржајима на страном језику, филмови и телевизија. Тако је утврђено да испитаници са оценама 2 и 3 у највећој мери користе апликације за превођење (53,8%, односно 56,5%), као и да користе

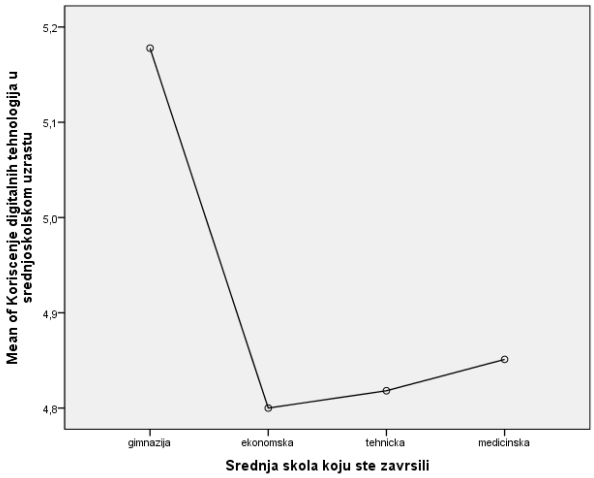
мање различитих технологија од испитаника са вишим просечним оценама из страног језика. Испитаници са оценама 4 и 5 више гледају телевизију и филмове на страном језику, али у већој мери користе и друге технологије као помоћ у учењу. Овакви резултати скрећу пажњу на потребу додатног рада са слабијим ученицима и на пољу увођења у могућности дигиталних технологија, те обучавање за сналажење у раду са њима како би се постигли бољи резултати у учењу страног језика.

– Као занимљиво питање разматрано је и да ли постоји веза између **сопствене процене знања страних језика** и **дигиталних технологија које студенти сматрају најкориснијима**. Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,01 ($\chi^2(24) = 50{,}010$, $p= 0{,}001$) између ове две варијабле и утврђен је средњи утицај ($V=0{,}22$, $k=4$). Анализом података уочено је да испитаници који своје знање страних језика оцењују најнижом оценом користе само две од понуђених 7 дигиталних технологија, и то апликације за превођење и телевизију и филмове на страном језику (по 50%). Испитаници који своје знање оцењују оценом 2 највише користе апликације за превођење (61,8%) и електронске речнике (20,6%), док испитаници који се оцењују оценом 3 користе апликације за превођење (44,4%), електронске речнике (21,4%), телевизију и филмове (23,1%) и у незанемарљивом проценту сајтове специјализовање за учење страних језика (9,4%). Испитаници који своје знање страних језика оцењују оценама 4 и 5 највише гледају телевизију и филмове на страном језику (44,2% оних који се оцењују четворком и 38,5% испитаника који се оцењују петицом), а затим користе апликације за превођење (31,2%, односно 15,4%). Испитаници који се оцењују оценом 4 користе и електронске речнике (13%) и мање сајтове специјализоване за учење страних језика, сајтове са занимљивим садржајима и имејл за комуникацију са људима са другог говорног подручја. Код оних који своје знање оцењују петицом, сајтови специјализовани за учење страних језика користе се у истом проценту као и апликације за превођење (15,4%), затим следе електронски речници и занимљиви сајтови на страном језику (по 11,5%), а најмање се користе имејл и друге дигиталне технологије (компјутерске игрице, рецимо). Интересантно је да се једино у последњој групи јављају све понуђене опције, тј. користи се шири дијапазон различитих дигиталних технологија, што такође говори у прилог хипотези да студенти са вишим нивоом знања више користе и шири спектар електронских ресурса.

– Као очекивана, проверена је и потврђена значајност веза између **свакодневног коришћења електронских извора** и **учесталости коришћења дигиталних технологија при учењу страних језика**, **свакодневног коришћења електронских извора** и **процене доприноса дигиталних технологија учењу страних језика**, **мере коришћења електронских извора** и **процене доприноса дигиталних технологија нивоу знања страног језика**, те би се за све ове везе могло закључити да што више студенти користе дигиталне технологије уопште, то их више користе и при учењу страних језика, односно што их више користе, то их и оцењују као значајније.

– Поред поменутих сагледавана је и веза између **учесталости коришћења електронских извора** и **дигиталних технологија које студенти сматрају најкориснијим**. Хи квадрат тестом независности утврђено је да постоји статистички значајна зависност на нивоу 0,05 ($\chi^2(16) = 30,482$, p= 0,02) између ових варијабли и утврђен је средњи утицај (V=0,17, k=4). Анализа података показала је да са интензитетом коришћења електронских извора (друштвених мрежа, блогова, сајтова итд.) расте и процена корисности дигиталних технологија у учењу страних језика. Један број испитаника (9,1%) који не користе електронске изворе свакодневно, сматра дигиталне технологије бескорисним и за учење страних језика, док је код испитаника који електронске изворе користе свакога дана тај проценат знатно мањи (највише 1,7%). Испитаници који не користе електронске изворе свакодневно, у највећем броју (45,5%) мисле да дигиталне технологије имају своје место у учењу страних језика, да би тај проценат опадао међу испитаницима који интензивније користе електронске изворе, и то у корист ставова о већој значајности дигиталних технологија за учење страних језика. Поменути налази говоре у прилог потреби да се са свим ученицима ради и на упознавању могућности дигиталних технологија за учење страних језика и обучавању за њихово самостално коришћење.

– Као занимљиво питање посматрано је и да ли постоји веза између претходно завршене школе и употребе и процене корисности дигиталних технологија за учење страног језика. Једнофакторском анализом варијансе утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p<0,05$ у величини ранга који испитаници који су завршили различите средње школе дају доприносу дигиталних технологија за учење страних језика у средњошколском периоду, при чему величина ета квадрата = 0,03 указује на мали утицај ове разлике.



Графикон 10: претходно завршена школа и употреба и процене корисности дигиталних технологија за учење страног језика.

На приказаном дијаграму уочава се статистички значајна разлика између нивоа ранга испитаника који су завршили гимназије и испитаника који су завршили економску школу. Може се закључити да испитаници који су завршили гимназију средњошколски период рангирају вишим рангом на скали интензитета коришћења дигиталних технологија за учење страних језика од испитаника који су завршили економску школу. На дијаграму се види да је просечан ранг испитаника који су завршили техничке и медицинске школе такође нижи од ранга који дају свршени гимназијалци, али та разлика није статистички значајна. И ови подаци се, вероватно, могу довести у везу са претходно наведеном претпоставком о упознатошћу са могућностима дигиталних технологија. У гимназији се учењу страних језика поклања више пажње него што је

то у стручним школама случај, те су при њиховом учењу вероватно, коришћени и саврменији приступи који подразумевају и коришћење потеницјала дигиталних технологија.

Закључак

Сагледавањем резултата истраживања потврђена је хипотеза да се могућности дигиталних технологија за учење страног језика не користе ни приближно у оној мери колико би то могло и колико би било неопходно за подизање квалитета учења и нивоа постигнућа. Такође је уочено да студенти са вишим нивоом знања страног језика и бољим познавањем дигиталних технологија чешће користе разноврсније облике могућности ових ресурса. Због тога се може закључити да се пред наставнике страних језика поставља задатак да се интензивније посвете и овој области која је данас неминовно постала саставни део учења страног језика, те да ученике уведу у свет могућности дигиталних технологија и обуче их да се самостално сналазе у њима, јер оне у тој области могу пружити допринос.

Литература

- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?*. Gütersloch: Bertelsmann Stiftung.
- Kober, U, Müller-Eiselt, R. (2014). In: Herzig, B. *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?*. Gütersloch: Bertelsmann Stiftung.
- Kőrösi, G., Esztelecki, P. (2015). Implementation of mobile phones in education. *Research in Pedagogy*, 8, 98–107.
- Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (1), 27 pp. abrufbar unter http://www.ualberta.ca/<german/ejournal/TorbenSchmidt.htm.

Digital Technologies in Foreign Language Learning

The development of modern digital technologies has led to increasing global linking, that is especially beneficial for foreign language learning, the mean of communication, i.e. connecting itself, and opens unexpected horizons especially for learning it outside of its speaking countries, which has always been a challenge. In the meantime in the internet could be found almost everything from the material for the realization of LAP tasks, lot of other contents developed for the language learning, to the interactive exercises, which allow the learner to improve his knowledge. In spite of all mentioned facilities, the practice doesn't show the expected improvement of foreign language skills. This brought us to the question: how much do the learners actually use these facilities. The exploration with convenience sample of students of Teacher Education Faculty (Department in Vrsac) and Preschool Teacher Training College „M. Palov", with the goal to provide the overview about the mentioned question, has confirmed at the beginning set hypothesis that all facilities of digital technologies for the foreign language learning are not used enough. The authors discuss the reasons for it, and look for the opportunities and ideas to overcome it.

Keywords*: foreign language learning, digital technologies.*

UDC 371.13:371.213.1/.8

Сарадња између наставника као облик стручног усавршавања и унапређивање квалитета образовања

Љиљана Грујић[1]

Основна школа „Момчило Настасијевић“, Горњи Милановац

Резиме: *Сарадња између наставника јесте један облик активности стручног усавршавања. У исто време, она је стратегија за побољшање квалитета образовања. У овом раду разматрају се различити аспекти сарадње између наставника и њихова повезаност са побољшањем образовних процеса и исхода. Циљ овог рада је да укаже на могуће облике и активности стручног усавршавања наставника кроз сарадњу и стварање заједнице учења. У посебном сегменту рада анализиране су карактеристике професионалне заједнице учења. И док стварање заједнице учења захтева време, јасно је да постоји директна веза између могућности наставника да раде заједно, размењују идеје и стратегије, са процесом промене квалитета подучавања. Неки аутори наглашавају концепт три нивоа стратегије развоја изградње и одржавања професионалне заједнице учења. Овај концепт подразумева школски/општински ниво, окружни/регионални ниво и државни/покрајински ниво. На основу теоријске анализе релевантних извештаја међународних истраживања (TALIS, TIMSS) и стручне литературе, донели смо неке закључке и препоруке за креаторе образовних политика.*

Кључне речи: *стручно усавршавање, сарадња између наставника, професионална заједница учења.*

Увод

Сарадња између наставника јесте један облик активности стручног усавршавања. У исто време, она је стратегија за побољшање квалитета образовања. У овом раду разматрају се различити аспекти сарадње између наставника и њихова повезаност са побољшањем образовних процеса и исхода. Циљ овог рада је да укаже на могуће облике и активности стручног усавршавања наставника кроз сарадњу и стварање заједнице учења. У посебном сегменту рада анализиране су карактеристике професионалне заједнице учења. На основу теоријске анализе релевантних извештаја међународних истраживања (TALIS, TIMSS) и стручне литературе донели смо неке закључке и препоруке за креаторе образовних политика.

1 grujic.lj@gmail.com

Сарадња имеђу наставника – теоријски оквир

У постизању циљева квалитета образовања и школског развоја од велике важности је сарадња међу наставницима. Због координације ресурса и стратегија појединих наставника заједнички групни или тимски рад утиче на побољшање образовних процеса и исходе. Имајући у виду да наставник појединачно не може да постигне ове циљеве без неког инпута од стране других, јасно је да синергија расположивих ресурса, идеја, ставова, практичних савета може довести до њиховог остварења. На тај начин се унапређује професионализам, јача осећање самоефиксаности, спречава пут настанка стреса. Сарадња између наставника се доводи и у позитивну везу са задовољством на послу (OECD, 2013).

Већину свог времена у току дана наставници проводе физички изоловани једни од других услед традиционалне организације структуре школе (Lortie, 1975; Hargreaves, 2000, према: Павловић и Станковић, 2008). Наставник током сарадње са другим колегама елиминише осећај усамљености, изолованости, несигурности и рутине. Он је у свом раду снажно подржан и добија повратне информације о оствареном. Самим тим, повећава се степен укључености наставника и његова улога у образовном процесу добија на значају. Тако наставник постаје спремнији и сигурнији у своје властите снаге и показује већу посвећеност послу и школи. Од квалитетне и успешне сарадње добит имају и наставници и сама школа, јер на тај начин она постаје ефикасна и ефективна, резултати бољи а ниво ученичких постигнућа виши.

Дакле, побољшање курикулума али и подизање квалитета активности које наставници предузимају јесте добар пут ка достизању виших нивоа постигнућа ученика, док привржености тиму као и сарадници рад смањује или у потпуности искључује осећај наставникове изолованости (Ђукић и Шпановић, 2008).

Бројни теоријски и емпиријски налази указују на постојање везе између квалитета сарадње и квалитета рада школе. Сарадња укључује моралну подршку, утиче на повећање ефикасности, унапређује ефективност, смањује могућност управљања са врха, захтева временску усклађеност, развија способност рефлексије, подстиче одговорност на организационом нивоу, пружа могућност за учење (Hargreaves, 1995, према: Хебиб, 2011).

Фулан наводи доследност у истраживањима о школама у којима се сарадња на унутрашњем плану рефлектује на укључивање школе у спољашњу средину на путу ка сталним побољшањима (Фулан, 2005а). Међутим, морамо напоменути да се ефикасна сарадња са осталим наставницима убраја у тешко мерљиве карактеристике ефикасног наставника које могу имати утицај на виша постигнућа ученика (OECD, 2005, према: Грујић, 2015).

Већина наставника сматра да колеге представљају драгоцен ресурс у смислу дељења професионалних идеја и заједничких брига о ученицима који не уче, родитељима који су тешки за сарадњу и ауторитативним администраторима (Raschke et al., 1985). Наставници желе да школе имају много позитивнију климу, односно, сматрају да је потребно већи нагласак ставити на стварање хармоничних односа међу свим члановима школске заједнице. Такође, изузетан значај придају отвореној комуникацији, заједничком одлучивању као и колегијалном духу.

Глатхорн истиче да је „кооперативни професионални развој процес у којем мали тимови наставника раде заједно, користећи различите методе и структуре, за свој професионални развој“ (Glatthorn, 1987: 31). Он сматра да најбоље резултате дају тимови које сачињавају од два до највише шест наставника. Такође, указује на постојање најмање пет начина заједничког рада наставника на свом професионалном развоју и у њих убраја: (1) професионални дијалог, (2) из-

раду наставних планова, (3) колегијалну супервизију, (4) подучавање од стране колега и (5) акциона истраживања.

Професионални дијалог се одвија на редовним састанцима групе наставника када се води дискусија о подучавању, врши рефлексија наставне праксе везана за актуелности у образовању. Пожељно је да на самом почетку група реши нека организациона питања: структуру дијалога, учесталост састајања, место и време одржавања састанака, дневни ред, тема састанака у неком одређеном периоду, водитељ сваког састанка. Како би дискусија била продуктивна, требало би да прође три фазе. Прва фаза наглашак ставља на спољашње знање – сумирање ставова експерата и резултата емпиријских истраживања, друга фаза на лична сазнања – изношење искуствених сазнања с циљем да се критички поставе према спољашњем знању, и трећа фаза на импликације дискусије на наставу – успостављање везе између теме дискусије и будуће наставне праксе.

Израда наставних планова подразумева њихову измену (операционализацију, прилагођавање ученичкој популацији, обогаћивању садржаја часова факултативних предмета за све разреде) у складу са упутствима која су добили на нивоу округа како би били у употреби у наставном процесу. Добит од заједничког рада наставника при изради наставних планова је вишеструка. Наставници окупљени око заједничког задатка имају прилику дељења и креирања идеја у вези са наставом и подучавањем при изради овог неопходног документа за реализацију наставног процеса.

Професионалну помоћ у областима које су сами наставници проценили као најпотребнију за њих лично а која се одвија кроз надзор, посматрање и запажања садржи процес супервизије од стране колега. Овде је потребно нагласити да постоји неусаглашеност неких аутора о успешности методе супервизије (Roper and Hoffman, 1986, McFaul and Cooper, 1984, Goldsberry, 1984, према: Glatthorn, 1987).

Подучавање од стране колега, поред сличности са супервизијом, прави разлику у утемељењу вештина наставника, заједничком раду тимова у примени модела наставе с циљем унапређивања наставне праксе, интензивнијем раду. Овај начин сарадње између наставника смањује осећај изолованости и фрустрираности док разговарају о успешности примене нових метода наставе, пружа дељење повратних информација о употреби иновација у наставном процесу, проширује анализу о применљивости у пракси, помаже у прилагођавању модела подучавања посебним потребама ученика.

Заједничким напорима у циљу утврђивања важних проблема и развијању функционалних решења одвија се процес акционог истраживања. Кроз спровођење истраживачког пројекта и учешћа у тимовима наставници се оснажују да међусобно сарађују, имају могућност преузимања нових улога и практичног разумевања проблема.

У предности стручног усавршавања наставника кроз сарадњу наводе се: постојање веће вероватноће могућности да наставници дискутују о знањима и препрекама у наставној пракси; наставници из исте школе деле проблеме, идеје, материјале, захтеве оцењивања, прате потребе ученика којима заједнички предају; могућа је одрживост промена у колективу упркос напуштању позива наставника (Garet et al., 2001).

Професионалне заједнице учења

У заједничким напорима наставника ка остварењу истог циља, обогаћивању наставе и учења, подизању нивоа ученичких постигнућа, препознате су професионалне заједнице учења. Професионалне заједнице учења трансформишу школе у организације које користе индивидуал-

не капацитете и предности сваког наставника у заједничким промишљањима и рефлексији наставне праксе. Другим речима, оне мењају структуру школе, промовишу сарадничку културу и доприносе свакодневним трајним променама. Истовремено, кроз професионалне заједнице учења, долази до трајног професионалног развоја наставника и негује се целоживотно учење. Такође, професионалне заједнице учења подстичу изградњу односа поверења са колегама, омогућавају наставницима укључивање у колективно доношење одлука, развијају визију која доноси промене у школској култури.

Премда постоје различита одређења шта су професионалне заједнице учења, најчешће је прихваћено да су то „професионалне заједнице где наставници раде сараднички на рефлексији своје праксе, испитују доказе о односима праксе и ученичких постигнућа и праве разлику између подучавања и учења за поједине ученике у разреду“ McLauglin and Talbert, 2006: 4). Исти аутори наводе предуслове развоја професионалне заједнице учења, а то су: заједнички рад на настави са фокусом на један аспект (садржај наставе, ученици или оцењивање); добро припремљена, вођена и ефикасна средина за учење; развој, ширење и одрживост зависе од подршке управе и ширег руководства.

Харгривс даје следећа одређења компоненти професионалне заједнице учења: заједнички рад и дискусија између професионалаца у школи; јак и доследан фокус на наставу и учење у оквиру заједничког рада; процена истраживања, напретка и проблема (Newmann and Wehlage, 1995; King and Newmann, 1999, према: Hargreaves, 2003). Стварање и неговање професионалне заједнице учења захтева време, па није препозната као стратегија унапређења ни од стране креатора образовних политика као ни од директора школа, с обзиром на то да се они срећу са захтевима и притисцима да се брже дође до резултата у подизању нивоа ученичких постигнућа. Такође, код њих је присутно одсуство и минималних знања о изградњи заједница учења јер некад и не познају високо прописане оквире наставног плана и програма (Hargreaves, 2003).

Са идејом већег обухвата школа у њеном функционисању као професионалне заједнице учења, Фулан заговара стратегију три нивоа развоја која укључује: школски/општински ниво, окружни/регионални ниво и државни/покрајински ниво. Синергија ова три нивоа доводи до нових вештина, више фокусираних и унапређених ресурса, више заједничких обавеза, кохезије и мотивације. Оваква стратегија може да донесе резултате, с обзиром на то да школа наставља са развојем културе стручног усавршавања, да се на другом нивоу успоставља инфрастуктура подршке и праћења (окружно/регионално руководство „негује колективну моралну сврху“), док се на највишем нивоу, држава обавезује на систематско решавање развоја професионалне културе учења кроз доношење одговарајућих стратегија образовних политика (Fullan, 2005b: 213). С друге стране, аутор изражава забринутост развоја управо трећег, односно државног/покрајинског нивоа, наводећи политичку комплексност, наклоност ка брзим и површним решењима, одговорност озакоњења решења уз често одсуство неговања капацитета у дужем временском периоду. Такође, Фулан је мишљења би креатори образовних политика требало да преузму улогу саморефлексивног ученика, да препознају вредност и концепт сазнања заједнице учења. Професионална заједница учења кроз развој три нивоа подстиче квалитет система образовања. Премда највеће промене долазе са врха, проактивни појединци имају моћ да подстакну друге да се мењају. На тај начин почиње да се мења школа. Школе на локалном нивоу уз помоћ лидера уче једне од других и тако се заједно мењају. Ако се тај процес одвија на више окружних нивоа, онда те промене изазивају промену културе учења на државном нивоу. Чини се да тај процес иде у једном смеру,

што је погрешно тумачење. Процес је реверзибилан, а опасност лежи у избору чекања других да се мењају. Једино ангажовањем сва три нивоа могуће је постићи успех и суштински напредак (Fullan, 2005b).

Сарадња између наставника – истраживачки налази

У мерењу учешћа наставника са другим особљем, Међународно истраживање наставе и учења TALIS 2008 коришћена су два индекса: индекс промене и сарадња са наставницима. Резултати ове студије упућују на низак степен сарадничког стручног усавршавања. Уочено је да се у неким земљама чешће користе основни облици сарадње као што су дељење визије, фокус на учење и сарадничке активности. Основне форме промена и сарадње међу наставницима у земљама попут Аустралије, Белгије, Исланда, Малте, Словеније и Шпаније, имају више тога заједничког од професионалне сарадње. Од укупног броја испитаних наставника, 93% се изјаснило за неформални дијалог побољшања наставе, док су овакве активности испод просека забележене у Мексику и Мађарској. Највише учешћа у изградњи стручног умрежавања су остварили наставници Исланда, Словеније и Аустралије, док су знатно испод просека од 40% били наставници у Бугарској, Италији и Португалији. Премда 90% наставника сматра да је, заједно са неформалним дијалогом, учешће у индивидуалним и сарадничким истраживањима најефикасније за професионални развој, само 35% наставника се у просеку изјаснило за ову врсту активности. Знатно изнад просека у истраживањима су учествовали наставници Мексика, Италије и Бразила, док знатно ниже од просека наставници у Норвешкој и Словачкој. Као облик сарадничких активности стручног усавршавања менторство се користи у просеку око 35%. Међу земљама постоје велика одступања у њиховом учешћу: од високо заступљеног у Кореји, Пољској и Словачкој до ниско заступљеног у Аустрији, Данској, Ирској, Малти и Португалији (Scheerens, 2010). Студија TALIS 2008 указује да је снага сарадничких активности у оквиру професионалне заједнице учења значајно већа од самоефикасности, која је такође у тесној вези са заједницом. Наставници који чешће сарађују са другим наставницима позитивнији су у односима наставник–ученик (OECD, 2009).

Следеће TALIS истраживање, спроведено након пет година, указује да, после најучесталијих облика стручног усавршавања (курсева и радионица, конференција и семинара), долази учешће у изградњи мреже наставника (TALIS 2013, просек 37%), индивидуална или сарадничка истраживања чије се теме тичу питања наставника (TALIS 2013, просек 31%), менторство и/или посете запослених као део формалног школског ангажмана (TALIS 2013, просек 29%), посете другим школама (TALIS 2013, просек 19%), квалификациони програми (TALIS 2013, просек 18%), а најређе посете другим предузећима и организацијама (TALIS 2013, просек 13%) и стручни курсеви у тим организацијама (TALIS 2013, просек 14%) (OECD, 2014a).

Учешћем Србије у међународном истраживању TALIS 2013 добили смо резултате који нису до тада били системски прикупљани. Мерећи активности и учесталост у њима, наши наставници су одговорили да: 15% наставника посећује друге школе у циљу посматрања (нешто ниже од међународног просека) просечно 3 дана, што је међународни просек, 11% наставника посећује предузећа, јавне установе и слично (опет нешто ниже од TALIS просека) са просечним бројем дана као што је међународни просек; 33% наставника учествује у професионалној мрежи (такође незнатно ниже од TALIS просека); 32% наставника узима учешће у индивидуалном или сарадничком истраживању (1% више од међународног просека) (OECD, 2014b).

Пробно истраживање образовних постигнућа ученика TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study) у основним школама у Србији је, између осталог, испитивало сарадњу између наставника везаних за дискусију о учењу појединих појмова, рада на припреми дидактичког материјала, присуства часу колеге и неформалном посматрању часа од стране колеге. Резултати указују да наставници у Србији најчешће сарађују кроз дискусију о учењу појединих појмова (49% наставника), и то два до три пута месечно. Рад наставника у припреми дидактичког материјала је најчешће код 47% наставника са истом месечном учесталости као и код претходног типа сарадње. Посебно забрињава податак да никада или скоро никада 70% наставника није присуствовало часу колеге као и да је 69% наставника одговорило да никада или скоро никада није присуствовао колега њиховом часу. Па ипак, наши наставници чешће ступају у различите типове сарадње у односу на међународни просек (Mullis et al., 2004, према: Павловић и Станковић, 2008).

Домаћа истраживања обављена у Србији која се баве питањем сарадње међу наставницима (Аврамовић и Вујачић, 2010) доносе следеће закључке: преовладавају функционална и организациона понашања (извршавање улога, циљеви организације); најучесталија је сарадња која се односи на оне елементе наставе на која не могу сами наставници утицати; само констатовање сарадње има афирмативни карактер. Као предмет сарадње не помиње се она која се односи на унапређивање квалитета рада као самокритичка рефлексија. Изостављају се веома важни аспекти (знања, вештине, педагошка култура, морална својства, организационе способности), што указује на постојање индивидуализма чиме се смањује спремност за примену иновативних модела рада школе.

Истраживање Исидоре Кораћ указује да је за успешну сарадњу међу свим учесницима у образовно-васпитном раду нужна адекватнија обученост наставника која се може остварити променом концепције програма образовања будућих наставника као и садржајнијом понудом програма стручног усавршавања, с обзиром на то да досадашње искуство и претходно образовање нису у довољној мери оспособили наставнике за успешност у инстерперсоналним односима (Кораћ, 2011).

Факторском анализом иницијативе и сарадње између наставника у истраживању Циновића и сарадника дошло се до следећих налаза: (а) сарадња у настави обухвата активности заједничког планирања, реализовања и анализе посете часова колега; у овим активностима у значајно већој мери учествују учитељи у односу на наставнике; (б) услов испољавања успешне иницијативе је сарадња на нивоу школе која укључује подршку проактивним наставницима у колективу, спровођење заједничких циљева и узимање учешћа школе у пројектима на локалном нивоу; иницијатива кроз сарадњу се највише испољава, незнатно више код учитеља него код наставника; (в) подстицање личних или организационих промена у школи; у иницирању промена наставници ретко узимају учешће и нема значајне разлике између наставника разредне и предметне наставе. У складу са налазима истраживања аутори дају следеће закључке: неопходност реформе иницијалног образовања наставника ради подстицаја изграђивања ставова, вредности и вештина којима ће будући наставници препознати проблеме, ухватити се у коштац са њима и покренути иновативна решења; неговање постојећих облика сарадње и оснаживање наставника за учешће у новим сарадничким праксама; институционална подршка је неопходна наставницима који у колективу показују инцијативу; образовати директоре и стручне сараднике у препознавању значаја наставника који се истичу иницијативом, њиховом подржавању и награђивању (Циновић и сар., 2013).

Закључна разматрања и препоруке

Дакле, сарадња између наставника јесте један од облика стручног усавршавања. Сарадњу је могуће остварити на различите начине. Не постоји потпуна усаглашеност аутора у вези са могућим типовима и начинима сарадње. Неки аутори указују на следеће начине сарадничког рада наставника у процесу стручног усавршавања: професионални дијалог, израда наставних планова, колегијална супервизија, подучавање од стране колега, акциона истраживања (Glatthorn, 1987), неформални дијалог побољшања наставе, професионално умрежавање, сарадничка истраживања, менторство (OECD, 2009), посете запослених као део формалног школског ангажмана, посете другим школама (OECD, 2014), рад на припреми дидактичког материјала (Павловић и Станковић, 2008). Међутим, заједнички је став да се сарадњом између наставника остварује размена знања, искустава, идеја, ставова. Другим речима, сарадњу између наставника треба развијати на компетенцијама појединца, а сама размена током успостављања сарадње пружа могућност личне и професионалне промене и напретка (Хебиб, 2011). Сарадњом се спречава осећај наставникове изолованости и усамљености (OECD, 2009; Ђукић и Шпановић, 2008; Павловић и Станковић, 2008).

И док се наводе предности, значај и важност изградње сарадње између наставника, постоје и показатељи да се она у стручном усавршавању испољава на декларативном, а не на практичном нивоу (Аврамовић и Вујачић, 2010; Хебиб, 2011). То значи да у раду преовладава индивидуализам што може бити одраз одсуства жеље за променама, ограниченог учења, несигурности наставника у властите снаге, недостатак саморефлексије али и недовољне посвећености настави и учењу. У том смислу, наставнике би требало охрабрити да препознају своје снаге и слабости, подстаћи их на отвореност и промену наставне праксе, указати им на могуће моделе сарадње, подржати их у напорима достизања циља повећања нивоа ученичких постигнућа уз системски притисак од стране креатора образовних политика на микро, мезо и макро нивоу. То би даље значило и одлучност образовног система на националном нивоу да кроз читав систем мера успостави, усмери, подржи и одржи развој професионалне мреже учења наставника (Fullan, 2005b). Једино се кохерентношћу свих актера у образовању може остварити ефикасност и ефективност што се одражава на побољшање квалитета система. Сараднички односи који се формирају у колективу су често одраз нивоа развијеног односа којег школа има са окружењем (Хебиб, 2011).

У исказаној жељи наставника за отвореним колегијалним дијалогом, позитивнијом школском климом, нека истраживања указују на недостатак развијених квалитетних интерперсоналних односа. Могућ начин обучености наставника за сарадњу као облик стручног усавршавања наставника током развоја каријере, јесте понуда одговарајућих курсева током иницијалног образовања наставника (Кораћ, 2011; Џиновић и сар., 2013).

Не мање важно јесте препознати у колективима наставнике који показују иницијативу ка променама наставне праксе. Они су покретачи промена културе учења на школском нивоу (Fullan, 2005; Џиновић и сар., 2013). Из тих разлога их треба подстицати и пружати им помоћ у својим ангажовањима и напорима унапређивања квалитета наставе.

Имајући у виду да је истраживање TIMSS, у којем су учествовали наставници основних школа у Србији, обављено 2007. године, било би добро извршити поновно истраживање о сарадњи наставника кроз стручно усавршавање због промене легислатива које су се десиле у међувремену, с обзиром на то да садашњи а и претходни *Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и струч-*

них сарадника препознаје сарадничке активности наставника. То се посебно огледа у члану 4 важећег Правилника (Службени гласник РС, бр. 86/2015) јер упућује на активности наставника које остварује у установи кроз извођење угледних и огледних часова, излагањем о савладаном програму стручног усавршавања или другог облика усавршавања ван установе на састанцима стручних органа као и учешћем у истраживањима, пројектима, мрежама, раду модел-центра и друго. Било би добро утврдити учешће наставника у међусобној сарадњи, да ли се проценат и учесталост у различитим типовима сарадничких активности наставника променио, који могу бити разлози за промену (законска обавеза и/или потреба), које мере предузети за повећање броја наставника у стручном усавршавању кроз изградњу сарадње, које облике сарадње наставници идентификују као најпотребније, који облици сарадње су ефикаснији, и друго.

Литература

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth, *Educational Leadership*, 45(3), 31–35.
- Грујић, Љ. (2015). Наставници и унапређивање квалитета образовања, Национални научни скуп Сусрети педагога „Педагошки допринос унапређивању подучавања и учења“, *Зборник радова* [Електронски извор], Београд: Филозофски факултет Универзитета: Институт за педагогију и андрагогију, 89–93.
- Ђукић, М., Шпановић, С. (2008). Ефективно партнерство наставника као чинилац квалитета тимске наставе, *Настава и васпитање*, 57(3), 259–272.
- Кораћ, И. (2011). Међуљудски односи у школи и задовољство наставника послом. *Настава и васпитање*, 60(1), 157–169.
- McLaughlin, M., Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement.* New York: Teachers College Press.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b). *SERBIA – Country Note – Results from TALIS 2013*. Retrieved June 29, 2014, from Organisation for Economic Co-operation and Development Web site: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note%20Serbia-Serbian.pdf
- Павловић, Б., Станковић, Д. (2008). Стручно усавршавање и сарадња између наставника у основним школама у Србији, *Иновације у настави*, 21(1), 23–32.

- Raschke, D., Dedrick, C., Strathe, M., Hawkes, R. (1985). Teacher Stress: The Elementary Teacher's Perspective, *The Elementary School Journal*, 85(4), 558–564.
- Scheerens, J. (ed.) (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison - An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved June 11, 2013, from European Commission Web site: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf
- Фулан, М. (2005а). *Силе ūромене: наставак*. Београд: Дерета.
- Fullan, M. (2005b). Professional learning communities writ large. *On common ground: The power of professional learning communities*, 209–223.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press and New York: Teachers College Press.
- Хебиб, Е. (2011). Сараднички односи у школи, *Педаīоīија*, 66(1), 7–17.
- Џиновић, В., Ђевић, Р., Ђерић, И. (2013). Перцепције наставника о сопственој иницијативности: колективна иницијатива наспрам личне иницијативе, *Зборник Инсūиūуūа за ūедаīошка исūраживања, 45(2), 282–297.*

Cooperation between teachers as a form of professional development and improving the quality of education

Љиљана Грујић

PS Momčilo Nastasijević, Gornji Milanovac

Cooperation between teachers is an form of professional development *activities. At the same time, it is a strategy for improving the quality of education. This paper is on the basic features of various forms of teachers' cooperation and contribution of this cooperation on improve educational processes and outcomes. The aim of this paper is to point out the possible forms and activities of professional teacher development through cooperation and creating professional learning communities. A separate segment of the paper analyzes the characteristics of professional learning community. So while creation learning community requires time, it is clear that exist a direct link between teacher opportunities to work together, share ideas and strategies with a process of change in quality instruction. Some authors highlight concept of tri level development strategy to build and sustain professional learning communities. This concept includes the school/community level, the district/regional level, and the state/provincial level. Based on the theoretical analysis of relevant international reports (TALIS, TIMSS) and professional literature we brought some conclusions and made recommendations for education policy makers.*

Key words: *professional development, cooperation between teachers, professional learning community.*

371.12/.14:378
371.3:371.213.3

Key Teacher Competencies for Mentoring Student Teachers in Primary Schools

Valentina Gulevska[1], Jove Talevski, Dobri Petrovski

Faculty of Education, "St. Kliment Ohridski" University in Bitola, Macedonia

A professional teacher today is bound to demonstrate a large and an ever-expanding repertoire of personal and professional qualities. The teaching practice is related to effective classroom learning and thus rests upon numerous aspects: well-structured classes, student achievements, supportive classroom climate, tuition, one-to-one instruction. Hence, the objective of the practicum is to find and achieve the right balance between the theoretical and fundamental contents of the curricula – on the one hand, and the development of student's practical skills on the other.

As in many South European and East European countries, the Higher Education Acts in the Republic of Macedonia does not include the institution of the training school, the so-called faculty school. That is why close collaboration is based on the faculties' initiative and bilateral institutional agreement between the faculty and the schools without the existence of a higher legislative anchorage. In these conditions, supervising teachers are not specially trained for their mentors' activity either, but they are willing to work with students.

This paper attempts to rethink the key competencies of the teacher mentors and to provide some recommendations regarding establishing standards in this area of teacher education.

Key words*: teacher mentors, student teachers, competencies, practical training.*

Introduction

Mentoring is an effective way of sharing skills, helping to build professional capacity. It is an important part of preparing future teachers for their successful including in the teaching process and in the school life generally. In teacher education training mentoring relationships are realizing through the systemic programs. Today, schools are embracing the concept of mentoring as a professional development tool through which the teachers improve their efficiency and productivity. The supervising teachers (or mentors) play psychosocial role and interact with the student teachers providing encouragement and support.

Whether the mentoring relationship is organisationally driven or informal and more personally driven, it is likely that the overall purpose of the relationship will be for both parties to learn, engage in knowledge transfer, and support one another's development and growth. There is no magic formula for making mentoring relationships or mentoring programs work effectively. What is known through

1 vgulevska@gmail.com

the research is that the effectiveness of any mentoring relationship is contingent on the quality of the relationship between the two parties. Where there is mutuality, respect and knowledge transfer, the mentoring is likely to work well. Where there is little mutuality and a mismatch in expectations, this is a recipe for difficulty (Ehrich, 2013).

Entering into a mentoring arrangement requires planning in advance and a careful consideration of the teacher's other commitments. Teachers must remain aware of the differing roles of mentor and teacher and ensure that the two remain separate.

Macedonian Legislative Framework for Practical Training of Future Teachers

The legislative framework in the education sector in the Western Balkan countries has received considerable attention in the last two decades. In most cases, the acts adopted in the 1990s have been replaced by new legislation that reflects the changes introduced in the education system during the last decade. These efforts were often influenced by European trends in education and directed towards harmonising the legal framework with the EU developments in this area, particularly the Bologna process.

Discrepancy between teacher education programs, school needs and practice, emerge as the key shortcoming of the teacher education systems across the region. Also, the general trend in the countries of South East Europe is to increase the possibility of organizing practical training for the future teachers from the start of the study. At the faculties of education in Macedonia, this educational trend has been accepted and the students already in the first semester realise practice in the schools. However, the situation in this field indicates a lack of legal legislation that would regulate this process. The faculties themselves have to arrange the admission of their students in primary schools and to build relationships of trust with potential teachers - mentors, who would accept to work with students. Fortunately, the teachers are always at the height of their professional task and they always found enough time to devote to practical teaching and working with students.

The only document regarding this issue is this paragraph in the national Law of Higher Education: "the practical training cannot take less than an hour, no more than eight hours a day. The scope and duration of the practical training cannot be shorter than 30 days" (Služben vesnik RM, 120/2010). Therefore, educational policy makers claim that the national legislative framework for this segment of the teacher education shows lack of school on-site teaching practice and a greater demand for establishing uniform licensing programmes, developing a merit based pay system, rendering publications by teachers for teachers, ensuring summation research reports/publications, enabling the realisation of all major initiatives and the implementation of strategies, etc. Further, their recommendations include establishing a market for demand-driven in-service teacher training, criteria for accreditation of and monitoring teacher-training services, as well as basis for conditions and criteria for career promotion of teacher's model proposed (Skikos, 2013).

In order to avoid differences in the way of implementation of practical training in the country, at the request of the education department of the OSCE Mission to Skopje, Faculties of Education in Macedonia have prepared the Guidelines for the implementation of practical training and organize training for those teachers in primary schools, which have already been or who wanted to become mentors to student teachers. The faculties have prepared and useful documents, which should facilitate the work of both students and mentors. These activities were dedicated to advancing the theory and practice of preparing future education professionals in Macedonia and it promoted collaborative exchange between academia and practitioners involved in the practical training of future teachers. In order to guide the practical instruction for all stakeholders

(students, university professors, elementary school, teachers i.e. mentors et cetera) involved in this process, the document contributes to improvement of the practice in teacher education on national level (Gulevska, 2014). However, despite these on-going attempts to meet the modern-day needs regarding teachers' professional skills and competences, it has been reported that in the Initial Teacher Education programme insufficient efforts are made to prevent future teachers from facing "reality shocks" when launching their teaching career. Although school-based practice usually constitutes a major part of the curriculum, it is the most underdeveloped component of teacher education. To put it briefly, it is usually too short, follows out-dated models (maximum observation – minimum involvement), lacks proper mentorship, or is overseen by university staff with little practical knowledge of what is actually happening in the classrooms (Skikos, 2013).

Key Teacher Competencies for Mentoring Student Teachers

The role of teachers in school today becomes more complex due to the new tasks facing education today. Hence, the student, future teacher, would be sent into the classroom to learn to teach as an essential part of their training. The individual qualities of the teacher would develop as he taught his subjects. He would develop the characteristics of the good teacher in classroom, "use common sense and acquire confidence rather than be taught generalised theories irrelevant to good teacher" (Furlong and Maynard, 2012: 21). However, one of the tasks of the teacher education is to develop large number of professional, personal and specific teacher competences. According to some experts, competences are a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire, which leads to effective embodied human action in the world, in a particular domain (Deakin Crick, 2008). Similarly, teacher competences can be defined as the sum of professional knowledge, skills and abilities, attitudes and values that lead to concrete engagement in the teaching process. Therefore, there are many desired characteristics of the good teacher mentors. At first, teacher mentors should be experienced educators and have model supervision skills. Also, they should view mentoring a student teacher as an opportunity for their own continued growth. In that context, the list of key competencies of teacher mentors is flexible, adaptable, and we can never say that it is finally established and completed. According to other experts, it is perfectly possible and educationally advantageous to involve the student teachers in discussion of which competencies they want their mentor to focus on (Hagger et all, 2013). The research that we conducted on mentor teachers' competencies has largely confirmed this consideration. However it has raised some new issues which will also be discussed later on in this paper.

This research, the results of which are outlined in the subsequent sections, was conducted in order to gain insights into how teacher mentors think about the impact of their professional capacity upon the effective practice teaching, as well as how the student teachers think about the teacher mentors' competencies necessary for the practicum.

Methodology

The methodology of this research rests upon the preparation and design of a standard questionnaire with a list of 10 most important competencies that, in our opinion, mentor teachers should have for a quality implementation of practical training. The respondents were 10 teachers from primary schools in Bitola who have already been teacher mentors and 10 students from the Faculty of Education in Bitola who are in their final year of studies. The selection of the students was based on the principle of random sampling: the selection criteria used was the total number of students per class divided by 10. Thus, the selection of the student teachers was based on the figure of quotient (for instance,

in a classroom of 30 students, this number (30) was divided by 10 giving the quotient 3, and accordingly every third student was included in the survey). The survey was conducted during classes. Questionnaires were handed out to all student teachers selected to participate in the survey, providing enough time for their completion. Once completed, the questionnaires were collected in a way that ensured anonymity. Data collection was worked on from October 15th, 2015, through November 10th, 2015. Respondents were given the task to evaluate the importance of competencies by checking one of the offered answers: "very important", "important" and "not very important" competence. There was also an option for the respondents to add some more competencies, according to their opinion, and to evaluate them in the same way as stated above. The proposed competencies in the list were the following:

- Modeling effective teaching practice;
- Subject knowledge, pedagogy and curriculum;
- Ability to use interactive teaching methods;
- Monitoring, assessment and evaluation;
- Communication strategies and building good relations with students;
- Ability to inspire curiosity and encourage students;
- Ability to implement in practice the principles of good discipline;
- Showing sensitivity to ethical dilemmas;
- Ability to provide frequent feedback in a variety of teaching or professional situations;
- Willing to let the students take reasonable risks in the student teaching experience and will turn over the class to the student teacher at an appropriate time.

Unfortunately, neither of the respondents added any other competencies to the already listed ones.

2.2. Findings

The data analysis findings show that teacher mentors (up to 9) believe that the most important competency for successful mentoring is *the ability to use interactive methods in the teaching process*. The second competency checked by the same respondents as important is *successful modeling of effective practical training*. The *knowledge of the subject, pedagogy and curriculum* comes third in importance, and the *observation, assessment and evaluation of students' engagement in the classroom* comes fourth (See Table 1).

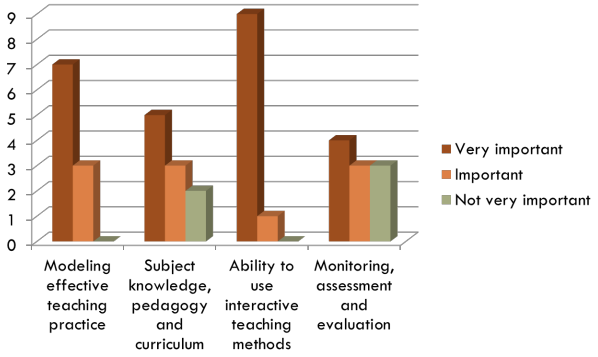


Table 1: Research Findings: Teachers Mentors' opinion

The student teachers respondents demonstrated opinions different from those of the teacher mentors respondents. As their answers show, they believe that the most important competency of teacher mentors should be the *ability to stimulate student teachers' audacity and to encourage their curiosity* for practical work. Further, they believe that it is very important for the teacher mentors to have *communication skills and correct strategy for building relations with student teachers*. It is indicative that these student teachers respondents place *competency in showing sensitivity to ethical dilemmas* as third in importance and the *ability to implement principles of good discipline in practice* as fourth (See Table 2).

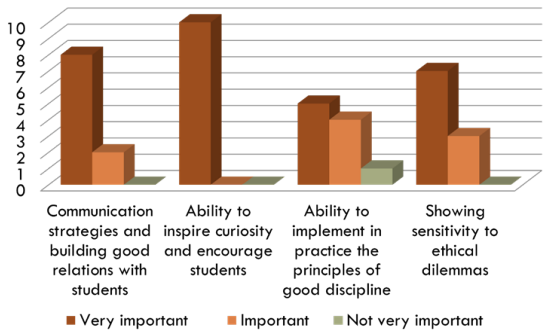


Table 2: Research Findings: Student Teachers' opinion

According to the findings presented, we can conclude that teacher mentors are to provide student teachers with experience in uncovering ethical principles and grounds for professional action. The skills, knowledge, capacities and abilities required for teaching children are either the same or similar to those needed for working with the student teachers. Thus, no training or support would be necessary for teachers in their new role (Della, 2013, p. 18).

Conclusion

In the context of the economic and social changes that make high-quality schooling more important than ever, the debate on teacher education has gained special importance as teachers are the most important resource in schools and their quality is being identified as decisive to student outcomes (Musset, 2010). Student teachers are required to undertake a classroom practice before obtaining their qualifications. As our research indicates, in the Western Balkan countries it is far by widespread form of cooperation between faculties and schools in Europe. Teaching practice as form of cooperation is often formal and not based on mutual learning between schools and faculties as such. On the other hand, teacher mentor during his working should to enriche and perfecte the basic professional skills as a teacher. Teaching practice of teacher mentors should be recognized as high quality experience which is a step forward in achieving professional competencies.

Based on the above mentioned, we can conclude that the quality of the practical training of future teachers depends primarily on the mutual relations between the teacher mentors and student teachers. However, additional interventions and engagements by relevant stakeholders are required in several segments of the realization of teaching practice. Our recommendations refer to the following issues:

- The current education reforms in our country, aiming to restructure teacher education, need considerable improvement in terms of legislative, policy, and institutional framework development.
- Speaking about partnerships between faculties and schools, good will for a firm cooperation among the university education sector, teacher education providers, local authorities, and the community is vital.

Despite the great importance of demonstrating communication skills and empathy for mentored student teachers, teacher mentors do not find these skills and qualities as very important. Therefore, we recommend organizing seminars and trainings which would enrich teacher mentors' key competencies with emotional and ethical capacity as well as improve their interactive and communicational skills. Finally, what we consider absolutely necessary is the harmonization and standardization of the key teacher mentors' competencies via national or regional tuning because the quality of teacher education is the crucial factor for the success of every educational system.

References:

- Ehrich, L. C., (2013), *Developing Performance Mentoring Handbook*, Department of Education, Training and Employment at Queensland University of Technology: Brisbane.
- Musset, P. (2010), *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en.
- *Teacher Education and Training in the Western Balkans*, (2013). Final Synthesis Report, European Commission (Editor Helene Skikos), Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gulevska, V., (2014). "The Impact of Student's Personal Philosophy on the Effective Practice of Teaching in Multicultural Classrooms", in *Practicum of Future Pedagogues, Teachers and Kindergarten, Teachers in Multicultural Environments - Experiences and Challenges*, Conference Proceeding, Faculty of Philosophy, Skopje, 127-134.
- Deakin Crick, R. (2008), "Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care", *European Educational Research Journal, Volume 7, Number 3*, 311-318.
- Furlong, J. and Maynard, T., (2012), *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*, Routledge: London.
- Služben vesnik na Republika Makedonija, br. 120, 2010.
- Della, F. (2013), *Quality Mentoring for Student Teachers: A Principled Approach to Practice*, Routledge, London.
- Hagger, H., Mcintyre, D., Wilkin, M. (2013), *Mentoring: Perspectives on School – based Teacher Education*, Routledge: New York.

UDC 371.311.1:51

Стандарди постигнућа ученика у функцији ефикасне диференциране наставе математике

Мирко Р. Дејић[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Весна В. Миленковић

Основна школа „17. октобар“, Јагодина

Резиме: *Савремена методика наставе математике подразумева уважавање различитих карактеристика ученика, којима не одговара исти третман који је предвиђен класичном наставом. Увођење иновација у наставу математике треба да представља реакцију на недостатке традиционалне наставе математике. Оне морају бити смишљене тако да доприносе ефикасности наставе.*

Стандарди постигнућа ученика, као образовна иновација, имају за циљ да помогну учитељима у припремању наставе у којој ће се уважавати индивидуалне карактеристике ученика. У почетној настави математике примена стандарда постигнућа доприноси уважавању интелектуално-математичких способности ученика. Повезаност простепеног вида диференциране наставе и три нивоа стандарда постигнућа ученика може се користити за унапређивање рада у настави. Значај припремања диференциране наставе математике помоћу стандарда постигнућа огледа се у подизању нивоа знања ученика, као и у развијању потенцијалних способности сваког ученика.

Циљ рада је истраживање могућности функционалног коришћења стандарда постигнућа ученика у организовању ефикасне диференциране наставе математике. Ради јаснијег сагледавања поменуте теме и њеног значаја у настави, најпре сагледавамо појам диференциране наставе, а затим стандарде постигнућа ученика, као и њихову повезаност. Посебну пажњу посветићемо улози стандарда у диференцираној настави као виду савременог приступа настави математике.

Кључне речи: *почетна настава математике, стандарди постигнућа, диференцирана настава, ученик.*

1 mirko.dejic@uf.bg.ac.rs

Увод

Данас су наука и техника достигле висок ниво развоја, што је утицало на промене у скоро свим деловима људског живота и рада, а самим тим и на промене у образовању. Квалитетно образовање захтева континуирано преиспитивање праксе и увођење иновација у наставу. У настави математике увођење иновација треба да представља реакцију на недостатке традиционалне наставе математике. Савремена методика наставе математике подразумева уважавање различитих карактеристика ученика.

Важан задатак наставника је да организује наставу у којој ће се ученици мисаоно ангажовати и оптимално развијати према индивидуалним способностима. Савремена школа има задатак да усклади садржаје образовања и захтеве научног и технолошког развоја. Зато се јавља потреба за диференцираним педагошким приступом ученика. Настава која уважава могућности, потенцијале и интересовања ученика јесте диференцирана настава.

Приликом диференцијације програмских садржаја на три нивоа неопходно је испоштовати основни захтев који подразумева да сви ученици морају да савладају основни ниво знања који им је неопходан за даљи лични развој. Данас то олакшавају стандарди постигнућа у којима је образложено која знања ученици треба да усвоје на основном, средњем и напредном нивоу. Повезаност тростепеног вида диференциране наставе и три нивоа стандарда постигнућа ученика могу се користити за унапређивање рада у настави. У традиционалној школи се успех ученика мери у односу на стандарде, док у диференцираној настави наставник користи стандарде образовних постигнућа као једно од средстава за контролисање напретка детета у учењу.

Диференцирана настава математике

Диференцијација је израз који потиче од латинске речи *differetia* и означава „раздвајање, разликовање, настајање разлика, рашчлањавање јединственог на разно и различито, па и раслојавање“ (Поткоњак, Н., Шимлеша, П., 1989: 127).

Диференцираном наставом су се бавили многи методичари и том приликом је дефинисали на различите начине, али је суштина била иста, да је то настава у којој се уважавају могућности, потенцијали и интересовања ученика. У педагошком лексикону тај појам се одређује на следећи начин: „Диференцирана настава означава низ друштвених, школских, наставних и организационих мера, помоћу којих школа покушава да одговори различитим способностима и интересовањима ученика и ученичких група, имајући у виду становиште о јединственој школи. Служи задовољавању потреба и аспирација ученика и обезбеђивању оптималних васпитно-образовних ефеката“ (Педагошки лексикон, 1996: 123). Ј. Ђорђевић приликом диференцирања у настави у обзир узима „ритам развоја појединих ученика, а развијање индивидуалних способности стално и поново проверава постављањем диференцираних захтева. Због тога се не може говорити о правилном диференцирању наставе ако се она не прилагођава и захтевима индивидуализације“ (1997: 421). Према речима М. Вилотијевића „под диференцијацијом наставе се подразумева класификовање ученика по неким сличним или идентичним обележјима као што су способности, претходна знања, искуства и интересовања, темпо учења, ставови према учењу и спремност ученика за учење. Њиме се стварају хомогене групе према одређеним заједничким својствима. Диференцијацијом се остварују спољни или унутрашњи услови за индивидуализацију наставе“ (1999: 213). На сличан начин М. Дејић и М. Егерић наглашавају уважавање индивидуалних разлика ученика у планирању диференциране наставе: „Диференцирана

настава подразумева организациона и методичка настојања да се уваже разлике међу ученицима и на основу тих разлика изврши груписање ученика по неким сличним особинама (интелектуални ниво, интересовања, претходна знања, темпо учења, ставови према учењу, мотивација за учење и др.) како би се омогућио оптимални развој сваког појединца." (Дејић, М., Егерић, М., 2007: 352). На основу проучене литературе, долазимо до сазнања да диференцијација наставе позитивно утиче и на превазилажење неуспеха. Да би се остварили позитивни резултати код неуспешних ученика, потребно је применити диференцирање како при излагању новог наставног градива, тако и приликом учења ученика.

Према најновијим схватањима, „идеја која стоји у основи диференциране наставе јесте то да сви ученици треба да дођу до истих позиција, али на различите начине" (Јоксимовић, А., 2014: 161). Како је циљ диференцијације максималан развој ученика и његов лични успех, А. Јоксимовић наводи да „диференцијација представља одговорно реаговање наставника на потребе детета" (Исто, 2014: 161).

Схватања аутора се разликују у погледу задатака, облика, метода диференцирања, тако да не постоји јединствено становиште за појам диференцирања у настави. Међутим, иако постоје различита становишта за појам диференциране наставе, може се рећи да им је заједничко то да се у диференцираној настави морају уважавати индивидуалне способности ученика. Приликом примењивања диференциране наставе важно је знати да не треба запоставити рад са целим одељењем.

Образовни стандарди постигнућа ученика

Стандарди постигнућа ученика – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математика и природа и друштво се обавезно примењују у Србији се од 2011/2012. школске године.

Појам стандарда Д. Станојевић одређује на следећи начин: „Стандарди представљају суштинска знања, вештине и умења које ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања" (Станојевић, Д. и сар. 2010: 7). Слично, Љ. Левков и В. Картал дају следеће одређење стандарда: „Стандарди представљају дефиниције шта ученик мора да зна и да уради да би показао да је нешто савладао. Стандарди омогућавају да се измери са чим, с каквим знањима, умењима, вредностима и ставовима ученици излазе из једних и улазе у наредне образовне циклусе и нивое" (Левков, Љ., Картал, В., 2010: 30). Школа треба да обезбеди услове који ће омогућити ученицима да усвоје знања и вештине које су неопходне за успешно достизање дефинисаних стандарда. „Стандарди постигнућа могу се посматрати као систематски покушај мењања приступа настави математике. Њима се наиме указује на потребу диференцираног гледања на програмске задатке и елементе математике који су дефинисани програмом" (Дејић, М., Милинковић, Ј., 2012: 99). Стандардима се дефинише шта треба да раде ученици, наставници, васпитачи, директори, просветни саветници и просветни инспектори и каквим резултатима треба да теже. „Вредност стандарда се може оцењивати са становишта њихове потенцијалне улоге у креирању, структурисању и вођењу наставног процеса" (Дејић, М., Милинковић, Ј., 2012: 97).

Увођење стандарда у наш образовни систем на нивоу закона има за циљ да побољша ефекте наставе и учења. Образовни стандарди за крај првог циклуса основног образовања дефинисани су за три наставна предмета: српски језик, математику и природу и друштво. За сва три предмета дефинисани су на три нивоа постигнућа: основном, средњем и напредном. Основни ниво знања, умења и вештина би требало да оствари највећи број ученика, тј. више од 80%. На средњем нивоу су захтеви за које се очекује да ће их остварити око 50% ученика. Према очекивањима, посебне

захтеве који су дефинисани на напредном нивоу, остварiће око 25% ученика.

Тростепена повезаност диференциране наставе и стандарда постигнућа ученика

Одељења у нашим школама су хетерогена, тј. чине их просечна, испод просечна и даровита деца. Како би се свим ученицима омогућио оптималан развој на најбољи начин, сматрамо да је најбоље организовати и реализовати унутрашњу, и то садржајну диференцијацију. У том смислу М. Дејић и Ј. Милинковић истичу следеће: „У овом облику диференцијације основни циљеви и задаци наставе математике не подлежу диференцијацији, већ само обим, дубина, степен тежине, сложености и апстрактности наставног садржаја као и темпо и начин усвајања градива“ (Дејић, М., Милинковић, Ј., 2012: 101). Према речима М. Егерић „диференцијацијом садржаја, метода, облика и средстава, уважавањем темпа учења и индивидуализованим приступом наставник ће изузетно допринети остваривању заједничких циљева и задатака васпитно-образовног процеса“ (2004: 25). Међутим, при диференцијацији захтева и програмских садржаја мора се испоштовати основни захтев. То значи да сви ученици морају да савладају одређени ниво знања који је неопходан за даљи лични развој. Свим ученицима треба обезбедити обавезни минимални фонд знања, пре него што се приступи диференцијацији наставе.

Према речима Ј. Марковца ,,најчешћи је случај да се настава диференцира на три ступња тежине који су подешени трима категоријама ученика: бољим, средњим и слабијим. Основна је карактеристика оваквог извођења наставе прилагођавање рада не појединoм ученику него групи ученика. Оваквом наставом не постиже се потпуна, већ делимична индивдуализација. Ипак, она знатно ублажава недостатке наставе подешене само једној категорији, било да се ради о просечним, изнадпросечним или испод-просечним ученицима“ (Марковац, Ј., према: Јукић, С., и сар., 1998: 553).

Како су стандарди постигнућа ученика дефинисани на три нивоа, можемо уочити њихову повезаност са диференцираном наставом. У диференцираној настави математике као и када су у питању стандарди постигнућа ученика „сваки наредни ниво подразумева овладаност претходним нивоима“ (Дејић, М., Милинковић, Ј., 2012: 98). Основним нивоом стандарда дефинише се основни, минимални фонд знања који би требало да усвоји већина ученика. Исто тако, први ниво диференцијације обухвата садржаје који обезбеђују основни, минимални фонда знања. Други ниво стандарда, као и други ниво диференцијације односи се на фундаменталне, оптималне садржаје који су предвиђени наставним програмом. Трећи ниво стандарда и трећи ниво диференцијације односи се на максимална постигнућа ученика у настави. Наведена повезаност приказана је у следећој тебели (Табела 1).

Табела 1. Повезаност диференциране наставе и стандарад постигнућа ученика

Диференцирана настава	Нивои стандарда постигнућа ученика
1. ниво – битни, суштински садржаји који обезбеђује обавезни, минимални фонд знања.	**1. ниво** – битни, базични садржаји који обезбеђују обавезни, минимални фонд знања,
2. ниво – издвајају се фундаментални, оптимални садржаји предвиђени наставним програмом.	**2. ниво** – фундаментални, оптимални садржаји.
3. ниво – проширују се фундаментални садржаји до неког дозвољеног максимума у оквиру програма.	**3. ниво** – максимална постигнућа ученика у оквиру програма.

„Без обзира што су у диференцираној настави захтеви различити на сваком нивоу, садр-

жаји наставне јединице морају одражавати логичку целину на сваком нивоу. То значи, у оквиру садржаја једне наставне јединице мора бити разрађен минималан, оптималан и максималан део програма на који се односи та наставна јединица" (Дејић, М., Милинковић, Ј., 2012: 99). Поменута тростепена повезаност стандарда постигнућа и диференциране наставе омогућавају припремање и реализовање савремене наставе математике.

Пример садржајне диференцијације наставе математике у трећем разреду основне школе за настану тему Геометрија

Користећи дефинисане Стандарде постигнућа, наводимо могућу садржајну диференцијацију захтева и програмских садржаја за наставну тему Геометрија у настави математике у трећем разреду основне школе, тј. покушаћемо да предложимо минималне, оптималне и максималне захтеве наставне теме Геометрија у четвртом разреду, који су прописани Наставним програмом математике за основну школу.

Минимални захтев: Ученик треба да зна да именује и црта научене геометријске објекте у равни (круг, угао, правоугаоник, квадрат, троугао, тачка, дуж, права, полуправа); да зна да обележи елементе научених геометријских објеката у равни; да зна јединице за мерење дужине и њихове односе; да уме да измери дужину објекта, ако је дата мерна јединица; да уме да израчуна површину објекта, ако је дата мерна јединица.

Оптимални захтев: Ученик треба да зна да уочава међусобне односе два геометријска објекта у равни; да уме јединице за мерење дужине да изражава у мање и веће јединице; да уме да израчуна обим квадрата, правоугаоника и троугла када су дати подаци у истим мерним јединицама; да уме да израчуна површину квадрата и правоугаоника када су дати подаци у истим мерним јединицама; да уме да решава текстуалне задатке у којима се тражи да се израчуна обим (квадрата, правоугаоника и троугла) или површина (квадрата и правоугаоника) ако су дати подаци у истим мерним јединицама.

Максимални захтев: Ученик треба да зна да изражава јединице за мерење површине у мање и веће; да уме да израчуна обим троугла, квадрата и правоугаоника када дати подаци нису у истим мерним јединицама; да уме да израчуна површину квадрата и правоугаоника када подаци нису дати у истим мерним јединицама; да уме да решава сложеније текстуалне и проблемске задатке.

Ради поређења, из Стандарда смо издвојили дескрипторе који се односе на Геометрију.

Основни ниво: (1МА.1.2.1.) Уме да именује геометријске објекте у равни (квадрат, круг, троугао, правоугаоник, тачка, дуж, права, полуправа, угао) и уочава међусобне односе два геометријска објекта у равни (паралелност, нормалност, припадност). (1МА.1.2.2.) Зна јединице за мерење дужине и њихове односе. (1МА.1.2.3.) Користи поступак мерења дужине објекта, приказаног на слици, при чему је дата мерна јединица. (1МА.1.2.4.) Користи поступак мерења површине објекта, приказаног на слици, при чему је дата мерна јединица.

Средњи ниво: (1МА.2.2.1.) Уочава међусобне односе геометријских објеката у равни. (1МА.2.2.2.) Претвара јединице за мерење дужине. (1МА.2.2.3.) Зна јединице за мерење површине и њихове односе. (1МА.2.2.4.) Уме да израчуна обим троугла, квадрата и правоугаоника када су подаци дати у истим мерним јединицама. (1МА.2.2.5.) Уме да израчуна површину квадрата и правоугаоника када су подаци дати у истим мерним јединицама. (1МА.2.2.6.) Препознаје мрежу коцке и квадра и уме да израчуна њихову површину када су подаци дати у истим мерним јединицама.

Напредни ниво: (1МА.3.2.1.) Претвара јединице за мерење површине из већих у мање. (1МА.3.2.2.) Уме да израчуна обим троугла, ква-

драта и правоугаоника. (1МА.3.2.3.) Уме да израчуна површину квадрата и правоугаоника. (1МА.3.2.4.) Уме да израчуна обим и површину сложених фигура у равни када су подаци у истим мерним јединицама. (1МА.3.2.5.) Уме да израчуна запремину коцке и квадра када су подаци у истим мерним јединицама.

Можемо уочити да постоји паралела између нивоа стандарда постигнућа ученика и предложених нивоа диференциране наставе математике.

Учење математике на три нивоа тежине

Учењем математике на три нивоа тежине уважавају се индивидуалне могућности ученика. Овакав начин учења могуће је реализовати и на часовима обраде и на часовима утврђивања.

Диференцијација почетне наставе математике на часовима обраде повезана је са самосталним радом ученика, што повећава квалитет наставе. Самостално учење у диференцираној настави омогућава сваком ученику да у процесу учења напредује својим темпом, према својим могућностима и способностима, што даје боље резултате у памћењу и примени знања. На тај начин се развија његова самосталност, самоиницијатива, подиже се развој мишљења и афирмише његова личност.

Ученици се често плаше математике, а то се може избећи указивањем на њене позитивне стране. „Настава уопште, а посебно настава математике, мора да подстиче стваралачке квалитете личности, да развија пажњу, памћење и вољу, а стечена знања да приближи што више животу, тј. његовој практичној примени. Успех у настави математике неће изостати ако ученик формира потребу за самосталним учењем и стално доживљава позитивну мотивацију“ (Егерић, М., 2004: 6). За часове обраде потребно је припремити наставне листиће на три нивоа сложености. Листићи треба да садрже исте садржаје али са различитим захтевима. Пратећи упутства на листићима, ученици самостално, индивидуалним темпом, долазе до нових сазнања (правила, образаца).

Диференцијација почетне наставе математике се на часовима утврђивања може реализовати припремањем наставних листића на три нивоа сложености, који се припремају према прописаним стандардима постигнућа. Ученици решавају задатке према својим могућностима, тј. бољи ученици решавају теже, а лошији лакше задатке. Приликом припреме наставних листића на три нивоа треба водити рачуна о томе да сваки листић има два дела. Први део садржи задатке предвиђене за тај ниво,а други део задатке који одговарају наредном нивоу. На тај начин се омогућава сваком ученику да се развија и напредује и да се труди да усвоји и знање предвиђено наредним нивоом стандарда постигнућа. Пошто је напредни ниво и највиши ниво стандарда постигнућа, за други део наставних листића, за овај ниво, треба припремити задатке који су тежи од предвиђених задатака за овај ниво, као што су задаци за такмичење.

У овако организованој настави активни су сви ученици, што доприноси развијању интересовања и мотивације код ученика за даље учење математике. За диференцирање програмских садржаја и захтева у почетној настави математике потребно је доста знања, времена и стрпљења. Најбоље је овакав начин наставе припремати тимски у сарадњи са колегама, школским психологом и педагогом, а ми се надамо да ће учитељима и наставницима у томе помоћи овај рад.

Пример диференцираног утврђивања наставне јединице Површина правоугаоника

Наставни предмет: Математика
Разред: четврти
Наставна тема: Геометрија
Наставна јединица: Површина правоугаоника

Тип часа: Диференцирано утврђивање градива

Циљ и задаци часа: Израчунавање површине правоугаоника; примена јединица за површину при израчунавању површине правоугаоника; развијање способности запажања и уочавања, логичког мишљења, закључивања, пажње и памћења.

Ток часа

Припаративна фаза:

Фронталним обликом рада, применом дијалошке методе, понављамо формулу и дефиницију за израчунавање површине правоугаоника; јединице мере за дужину и површину.

Оперативна фаза:

Ученике учитељ дели на три хомогене групе и за сваку користи припремљене различите наставне листиће са задацима на три нивоа сложености. Наставни листић А (захтеви најнижег нивоа) садржи три задатка из основног нивоа и два задатка из средњег нивоа. Наставни листић Б (захтеви средњег нивоа) садржи три задатка из средњег нивоа и два задатка из напредног нивоа. Наставни листић Ц (захтеви највишег нивоа) садржи три задатка из напредног нивоа и два проблемска задатка.

Верификативна фаза:

Ученици добијају решења одговарајућег наставног листића и потребно је да исправе евентуалне грешке.

Наставни листић А (захтеви најнижег нивоа)

1. Израчунај површину правоугаоника чије су странице:7cm и 12cm.

2. Ако је дужина правоугаоника 6cm , а површина 78cm^2 , израчунај његову ширину.

3. Нацртан је правоугаоник ABCD. Измери дужине његових страница, а затим израчунај његову површину.

D C AB = CD = _____ cm

BC = AD = _____ cm

A B P = _____ _____ cm^2

4. Израчунај површину правоугаоника, ако су његове суседне странице: a= 80 cm, b = 12dm.

5. Дужина правоугаоника је 3cm , а ширина је 4 пута дужа. Израчунај површину тог правоугаоника.

Наставни листић Б (захтеви средњег нивоа)

1. Израчунај површину правоугаоника, ако су његове суседне странице: a= 80 cm, b = 12dm.
2. Дужина правоугаоника је 3cm, а ширина је 4 пута дужа. Израчунај површину тог правоугаоника.
3. Површина прозора је 84dm². Дужина стакла употребљеног за прозор је 70cm. Израчунај ширину стакла.
4. Обим правоугаоника је 40cm. Израчунај површину ако је ширина за 4cm краћа од дужине.
5. Површина школског дворишта је 3 975 m², а површина игралишта је 24a. За колико квадратних метара је површина школског дворишта већа од површине игралишта?

Наставни листић Ц (захтеви највишег нивоа)

1. Обим правоугаоника је 40cm. Израчунај површину ако је ширина за 4cm краћа од дужине.
2. Површина школског дворишта је 3 975 m², а површина игралишта је 24a. За колико квадратних метара је површина школског дворишта већа од површине игралишта?
3. Обим правоугаоника је 80 cm. Израчунај његову површину ако ширина правоугаоника износи три петине дужине правоугаоника.
4. Од свих правоугаоника површине 36 cm², чије су странице природни бројеви, одредити онај који има:

а) највећи обим б) најмањи обим

5. Обим правоугаоника је 22cm. Ако дужу страницу продужимо за 3 cm, а краћу скратимо за 1 cm, површина се повећа за 2cm². Израчунај површину задатог правоугаоника.

Закључак

Савремена настава математике уважава индивидуалне и групне разлике међу ученицима и настоји да омогући да се ученици развијају према својим могућностима, као да развијају позитивне особине и способности ученика. У диференцираној настави математике улога учитеља је захтевна, јер се он налази и пред захтевом заједничке разредне наставе у којој сви ученици треба да усвоје основни ниво знања, али и пред захтевом да уважава способности и могућности појединих ученика, односно, група ученика, тако да је потребно да створи услове у којима сви имају могућност да напредују. Потребно је да учитељ обезбеди сваком ученику да добије образовање које максимално подстиче његове сопствене интелектуалне могућности.

Да би се остварила успешна диференцирана настава, потребно је да учитељ обезбедити добру наставну атмосферу, тј. услове у којима ће се ученици осећати пријатно и прихваћено. Повезаност тростепеног вида диференциране наставе и три нивоа стандарда постигнућа ученика могу се користити за унапређивање рада у настави. Приликом диференцијације програмских садржаја на три нивоа неопходно је испоштовати њен основни захтев, који подразумева да сви ученици морају да савладају основни ниво знања који им је неопходан за даљи лични развој. Данас то олакшавају стандарди постигнућа којима је образложено која знања ученици треба да усвоје на основном, средњем и напредном нивоу.

За припрему и реализацију оваквих часова, потребно је да учитељ има темељно дидактичко, методичко, психолошко и педагошко знање, да познаје ученике (интелектуалне способности, интересовања, карактер, здравствено стање, породичне прилике), да је креативан, да воли свој посао и да је отворен за промене и да се стално стручно усавршава.

Литература

- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1 – Predmet didaktike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2. Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Učiteljski
- fakultet.
- Гончаров, Н. К. (1971): *Дифференциация и индивидуализация образования и воспитания в савременных условиях*. Москва: АПП СССР.
- Гусев, В. А. (2003): *Психолого-педагогические основы обучения математике.* Москва: Вербум-М. .
- Dejić, M. (2000). Nastavne metode i način njihovog korišćenja u početnoj nastavi matematike. *Učitelj* , 70(4), 55–61.
- Dejić, M., Egerić, M. (2007). *Metodika nastave matematike.* Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Dejić, M., Milinković, J. (2012). Obrazovni standardi – osnova diferencirane nastave matematike. *Inovacije u nastavi*, 2, 97–104.
- Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi.* Beograd: Učiteljski fakultet.
- Đurić, Đ. (1998). Modeli diferencirane nastave. Osobine učenika i modeli diferencirane nastave – *činioci efikasnosti osnovnog obrazovanja, 2*, 13–30.
- Egerić, M. (2004). *Sadržajna diferencijacija u nastavi matematike.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zarupski, S., Mijanović, N. (2014). *Matematika 4, vežbanka za četvrti razred*. Beograd: Eduka.
- Joksimović, A., (2014). Novija shvatanja pojma diferencirana nastava. *Pedagogija – časopis foruma pedagoga*, 159–168.
- Jukić, S. i sar. (1998). *Didaktika.* Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Levkov, Lj., Kartal, V. (2010). Obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa. *Učitelj – časopis Saveza Učitelja Republike Srbije*, 78, 28–32.
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: ZUNS.
- Potkonjak, N., Pijanović, P. (1996). *Pedagoški leksikon.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stanojević, D. i sar. (2010). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Matematika*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja : Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

*** (www.ceo.edu.rs)

Standards of student's achievement as a function of effective differentiated teaching of mathematics

Mirko Dejić
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Vesna Milenković
PS 17th October, Jagodina

Summary: *Modern teaching methods in teaching of mathematics means taking into consideration the different characteristics of students, who do not respond favorably to the same treatment that is provided by the classic teaching. The introduction of innovations in teaching of mathematics should be a response to the shortcomings of traditional teaching of mathematics. These innovations have to be devised in such a way as to contribute to the efficiency of teaching.*

Standards of student's achievement, as an educational innovation, are aiming to help the teachers in preparing their classes, at which the individual characteristics of each student shall be taken into account. At the basic level of teaching of mathematics, the standards take into account the intellectual - mathematical capabilities of the students. The connection between the three-stage aspect of differentiated teaching and the three levels of the standards of student's achievement can be used for the improvement of teaching. The importance of preparing the differentiated teaching of mathematics by utilizing the standards of achievement is reflected in raising the knowledge level of students, as well as in the development of potential capabilities of each student.

This work is dedicated to the aspects of the functional use regarding the standards of student's achievement in organizing an effective differentiated teaching of mathematics. In order to obtain a clear overview regarding the mentioned topic and its importance in teaching, we shall first perceive the concept of differentiated teaching, standard of student's achievement, as well as their three-stage connection. We shall pay special attention to the potential importance of the standard in differentiated teaching, as a form of a modern approache to teaching of mathematics. In this way, we want to encourage our professional audience to consider the impact of the standard on the student's achievement in teaching of mathematics.

Key words: *basic level of teaching of mathematics, standards of achievement, differentiated teaching, student.*

UDC 371.3:54]:004.4

Sekvencijalno usvajanje sadržaja nastavne teme Građa tvari *iz kemije u okruženju Moodle sustava za e-učenje*

Marijana Zaninović[1]

Srednja škola Lovre Montija, Knin, Hrvatska

Sažetak*: Razumijevanje kemijskih sadržaja kod učenika kao i motivacija za daljnje učenje kemije postiže se primjenom različitih nastavnih strategija, metoda i postupaka koji u modernoj nastavi nezaobilazno uključuju primjenu interaktivnih multimedijalnih sadržaja. Istraživanja pokazuju da je interes za kemiju kod učenika u osnovnoškolskom obrazovanju kratkotrajan, motivacija za učenjem vrlo brzo nestane, a retencija znanja je vrlo slaba. Učenici smatraju da je kemija dosadna, nepotrebna, nepromjenjiva i beskorisna, a nastavnici osobenjaci koji predaju sami sebi. Sa željom da se pokuša promijeniti stav učenika prema kemiji, provedeno je istraživanje sa ciljem da se ispita učinkovitost sustava e-učenja Moodle u poučavanju kemijskih sadržaja te razlika u motiviranosti i retenciji znanja nastavnih sadržaja obrađenih sekvencijalnim pristupom u sustavu e-učenja Moodle u odnosu na tradicionalnu nastavu. Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi s učenicima sedmog razreda, a obuhvatilo je period od dva mjeseca u kojima se odabrala nastavna tema, provelo istraživanje s učenicima te su se dobiveni rezultati statistički obradili, analizirali i interpretirali. Instrumenti korišteni za istraživanje su zadaci objektivnog tipa te anketni upitnici. Rezultati pokazuju statistički značajnu promjenu stava učenika prema sustavu za e-učenje, ali i povećanu motiviranost učenika za učenjem kemijskih sadržaja u drugačijem, njima zanimljivijem okruženju.*

Ključne riječi*: e-učenje, motivacija, retencija znanja, sekvencionalni pristup.*

Uvod

Informacijska i komunikacijska tehnologija oblikuje proces obrazovanja, utječe na motivaciju učenika, pomaže učenicima u razumijevanju i kritičkom preispitivanju apstraktnih pojmova, neizostavni je dio formalnog i neformalnog školovanja, a i neizbježna u procesu cjeloživotnog obrazovanja. Istraživanja pokazuju (Nieswandt, M., 2007.) da učenici imaju neutralan do negativan stav prema učenju kemijskih sadržaja, motivacija za učenje je niska, a učenička postignuća, izražena kroz ishode učenja, pokazuju zadovoljavanje prve tri razine kognitivne domena na Bloomovoj taksonomiji što je zabrinjavajuće.

Cilj istraživanja je ispitati razliku između računalom potpomognute nastave u sustavu za e-učenje „Moodle" i tradicionalne nastave kemije na primjeru nastavne teme „Građa tvari" u sedmom razredu OŠ te na osnovi rezultata utvrditi koji od dvaju oblika učenja i poučavanja ima bolji učinak. Istraživanje daje odgovor na pitanje koliko su učenici poučavani u okviru sustava za e-učenje „Mood-

1 marijanazaninovic@hotmail.com

le“ uspješniji u usvajanju ključnih kemijskih pojmova i rješavanju kemijskih problema različitih razina zahtjevnosti. Također, kakav je doprinos sekvencionalnog pristupa obrade nastavnog sadržaja kvaliteti znanja učenika te koliko upotreba informacijsko komunikacijske tehnologije utječe na motiviranost učenika za daljnje učenje kemijskih sadržaja.

Metodologija

Istraživanje je provedeno s dva razreda učenika 7. razreda osnovne škole, odnosno u prvoj godini učenja kemije u formalnom obrazovanju Republike Hrvatske. Jedan razred je predstavljao kontrolnu skupinu, a drugi eksperimentalnu skupinu. U oba razreda je bio podjednak broj učenika, a rezultati provedenog testa predznanja pokazali su da nema statistički značajne razlike u poznavanju kemijskih sadržaja potrebnih za uspješno usvajanje novog sadržaja nastavne teme *Građa tvari*. Instrumenti koji su se koristili za provedbu istraživanja su zadaci objektivnog tipa kojima se ispitala razlika u usvojenom znanju nakon obrade novog nastavnog sadržaja na tradicionalana način i u Moodle sustavu za e-učenjem te anketni upitnici kojima se ustanovio stav učenika prema sustavima za e-učenje.

Istraživačka pitanja

Problem istraživanja obuhvaćen je istraživačkim pitanjima, a rezultati daju odgovor na pitanja koliko su učenici poučavani u okviru sustava za e-učenje uspješniji u usvajanju ključnih pojmova i postizanju obrazovnih ishoda, koliko su učenici poučavani u okviru sustava za e-učenje uspješniji u rješavanju kemijskih problema različitih razina zahtjevnosti, kakav je doprinos sekvencionalnog pristupa obrade sadržaja u okviru e-učenja kvaliteti znanja te na koji je način efekt rada u okviru sustava za e-učenje povezan s motivacijom za daljnim učenjem.

Hipoteze istraživanja

Prije početka istraživanja postavljene su dvije nul-hipoteze:

1. Ne postoji statistički značajna razlika u završnom mjerenju učinka tradicionalne nastave i učinka nastave uz pomoć računala.

2. Ne postoji statistički značajna razlika u aritmetičkoj sredini završnih mjerenja učinka tradicionalne nastave i učinka nastave uz pomoć računala.

Područno znanje i nastavni sadržaji

Obrađena je nastavna tema *Građa tvari* s učenicima sedmog razreda. Sadržaji koje je trebalo usvojiti strukturirani su za unos u CMS Moodle te se temelje na ključnim pojmovima koji predstavljaju predložak za ostvarivanje obrazovnih ishoda učenja propisanih Nastavnim planom i programom u okviru Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda. Na istim se ključnim pojmovima i obrazovnim postignućima zasnivala tradicionalna nastava, a za svaki je tip nastave pripremljen dijagram toka izvedbe sadržaja. Tema se obrađivala kroz dvije nastavne jedinice sekvencionalnim pristupom u kojem učenik prvo treba usvojiti određene ključne pojmove na prvoj sekvenci. Pozitivan ishod kratkog testa u obliku kviza omogućava učeniku daljnje učenje i rad na novoj sekvenci sadržaja. Usvojenost svake skvence provjerava se kvizom, a pozitivan ishod omogućava učenje i rad na sljedećoj sekvenci dok negativan ishod vraća učenika na početnu sekvencu. Na kraju obrade nastavne jedinice pristupa se ispitu znanja.

Rezultati

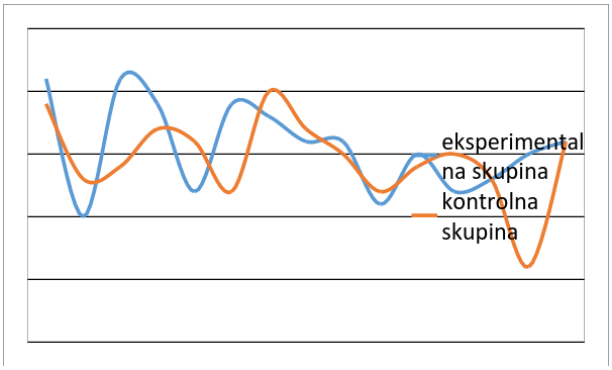
Analiza rezultata zadataka objektivnog tipa

Inicijalni test – ZOT 1

Kako bi se utvrdilo početno znanje učenika o temi te postojanje statistički značajne razlike u predznanju učenika proveden je inicijalni test (ZOT 1). Inicijalni test sastojao se od 8 zadataka s maksimal-

nim brojem bodova 21. Test se sastojao od niza zadataka: zadaci nadopunjavanja, zadaci uparivanja, zadaci računanja i zadaci svrstavanja. Inicijalni test su učenici pisali prije početka istraživanja tijekom jednog školskog sata.

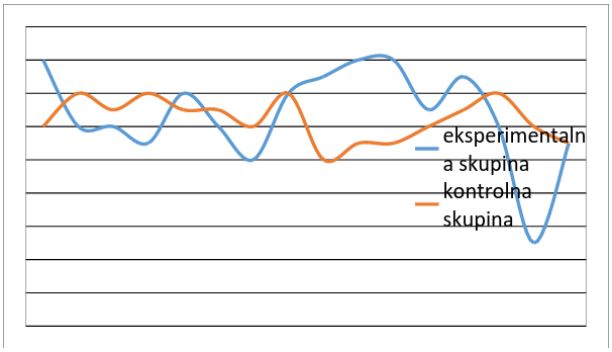
Učenici 7. a i učenici 7. b pokazali su veliku sličnost u predznanju, pa je odlučeno da jedan razred predstavlja eksperimentalnu skupinu, a drugi razred kontrolnu skupinu.



Slika 1: Grafički prikaz rezultata ZOT 1

Kratki test znanja – ZOT 2

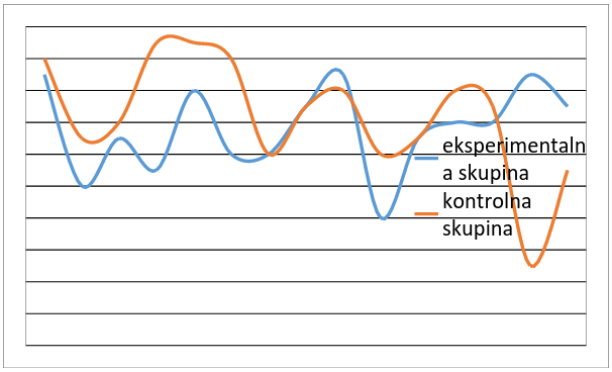
Osmišljen je kao desetominutni test kojeg su rješavali učenici eksperimentalne i kontrolne skupine odmah nakon obrađenog nastavnog sadržaja. Sadržavao je 6 zadataka s maksimalnim brojem bodova 17. Test je sadržavao zadatke nadopunjavanja, zadatke otvorenog tipa, zadatke svrstavanja i zadatke računanja.



Slika 2: Grafički prikaz rezultata ZOT 2

Završni test znanja – ZOT 3

Završni test znanja bio je jednak za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Sadržavao je 5 zadataka s maksimalnim brojem bodova 19. Test se sastojao od niza zadataka objektivnog tipa i to zadataka nadopunjivanja, zadataka uparivanja, zadataka višestrukog izbora i zadataka otvorenog tipa.



Slika 3: Grafički prikaz rezultata ZOT 3

Izračunata je aritmetička sredina (AS) kao mjera srednje vrijednosti, standardna devijacija (SD) i koeficijent varijabilnosti (V) kao mjere disperzije. Određena je veličina učinka, vrijednost neparnog t-testa kojim je provjereno postoji li statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine te je određena i vrijednost parnog t-testa kojim je provjereno postoji li statistički značajna razlika unutar svake od skupina.

Tablica 1: Prikaz rezultata AS i SD

	eksperimentalna skupina				kontrolna skupina			
	ZOT 1	ZOT 2	ZOT 3	ZOT 2 i ZOT 3	ZOT 1	ZOT 2	ZOT 3	ZOT 2 i ZOT 3
AS	15,6	12,4	13,6	13	14,6	12,7	14,4	13,55
SD	3,52	1,26	2,69	2,16	3,35	2,84	3,68	3,34
V (%)	22,56	10,16	19,78	16,62	22,94	22,36	25,55	24,65

Da bi se prihvatile ili odbacile nul-hipoteze proveden je t-test čija vrijednost pokazuje značajnost razlike razultata kontrolne i eksperimentalne

skupine, odnosno značajnost razlike ZOT 1 i ZOT 2 te ZOT 2 i ZOT 3.

Tablica 2: Rezultati ispitivanja značajnosti razlika među testovima (t-test)

eksperimentalna skupina		kontrolna skupina		eksperimentalna i kontrolna skupina		
ZOT 1 i ZOT 2	ZOT 2 i ZOT 3	ZOT 1 i ZOT 2	ZOT 2 i ZOT 3	ZOT 1	ZOT 2	ZOT 3
2,962	1,392	1,621	1,371	0,796	- 0,346	- 0,679

S obzirom na vrijednost t-testa od – 0,346 uz razinu značajnosti nižu od 0.05 (p = 0,043) prihvaća se 1. nul-hipoteza, odnosno ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima koje su učenici postigli na drugom testu znanja (ZOT 2). Važno je napomenuti da su učenici iz eksperimentalne grupe ostvarili značajno lošiji rezultat na 2. testu znanja u odnosu na inicijalno testiranje na što ukazuje vrijednost t-testa od 2,962 (p = 0,07).

Vrijednost t-testa od – 0,679 (p = 0,395) izračunata na temelju rezultata koje su učenici iz eksperimentalne i kontrolne skupine postigli na završom testiranju (ZOT 3), ukazuje da među grupama postoji statistički značajna razlika pa se 2. nul-hipoteza odbacuje. Razlika između rezultata završnog znanja (ZOT 3) i prethodnog znanja (ZOT 2) učenika kontrolne skupine je statistički značajna (t test 1,371, p = 0,492).

Također, određena je veličina učinka izračunata po Glassovoj formuli, a dobivene vrijednosti prikazane su u tablici 4.

Tablica 4: Veličina učinka

eksperimentalna skupina	kontrolna skupina
ZOT 2	ZOT 3
-0,113	-0,217

Veličina učinka za zadatke objektivnog tipa 2 (ZOT 2) iznosi -0,113 što znači da su učenici ekperimentalne skupine postigli lošije rezultate. Također i vrijednost veličine učinka na završnom testu ukazuje da su učenici eksperimentalne skupine postigli lošije rezultate od učenika kontrolne skupine.

3.2. Rezultati analize anketnih upitnika

Analiza anketnog upitnika 1

Učenici eksperimentalne i kontrolne skupine ispunjavali su anketni upitnik 1 prije obrade nastavnih sadržaja, a cilj je bio utvrditi stavove i očekivanja učenika vezana za učenje pomoću e-sustava. Anketni listić sastojao se od 23 tvrdnje zatvorenog tipa temeljene na Likertovoj skali. Učenici su birali jednu od tvrdnji: potpuno se ne slažem (1), djelomično se ne slažem (2), niti se slažem niti se na slažem (3), djelomično se slažem (4) i potupuno se slažem (5).

Najveća aritmetička sredina 4,72 postignuta je tvrdnjom p4 – „*Kod kuće često koristim računalo s pristupom internetu*“, što ukazuje da se veliki broj učenika koristi računalom i internetom. Velike aritmetičke sredine postignute su kod tvrdnje p10 (4,45) – „*Sustav e-učenja s kemijskim sadržajem je koristan učenicima koji nisu u mogućnosti nazočiti nastavnom satu*“, što ukazuje da veliki broj učenika na sustave e-učenja u nastavi kemije gleda kao na pomoćno sredstvo za učenje; i kod tvrdnje p23 (4,17) – „*Najkvalitetnije znanje i najviše ocjene postižu se kombinacijom rada u tradicionalnom nastavnom sustavu i sustavu za e-učenje*“, što ukazuje na činjenicu da učenici prihvaćaju sustave e–učenja za proces učenja, a to dokazuje i tvrdnja p18 (4,14) – „*Sustav za e-učenje omogućuje učeniku da uči tempom koji mu najbolje odgovara*“, kojom učenici prepoznaju prednosti sustava za e-učenje. Najmanje se slažu s tvrdnjom p3 (2,24) – „*Sadržaje iz kemije mogao bih kvalitetno usvojiti i bez nastavnika*“, što ukazuje da učenici smatraju da je uloga nastavnika vrlo važna u stjecanju znanja. Niske aritmetičke sredine su postignute kod tvrdnje p15 (2,48) – „*Kada bih kemiju čitavu godinu učio (samo) uz pomoć sustava za e-učenje moje bi ocjene bile više*“, tvrdnje p22 (2,69) – „*Kada bih kemiju učio čitavu godinu (samo) uz pomoć sustava za e-učenje, moje bi znanje bilo kvalitetnije*“ i tvrdnje p8 (2,86) – „*Sustav e-učenja s kemijskim sadžajem može zamijeniti tradicionalnu nastavu*“, što potvrđuje

Tablica 5: Prikaz deskriptivnih podataka prvog anketnog upitnika

	N	range	minimum	maximum	mean	std. deviaton	variance
p1	29	4	1	5	3.31	0,967	0,936
p2	29	4	1	5	4,00	1,00	1,00
p3	29	4	1	5	2,24	0,988	0,975
p4	29	4	1	5	4,72	0,922	0,850
p5	29	4	1	5	3,93	1,100	1,209
p6	29	4	1	5	3,03	0,906	0,820
p7	29	4	1	5	3,21	1,082	1,170
p8	29	4	1	5	2,86	1,026	1,052
p9	29	4	1	5	3,41	1,018	1,037
p10	29	2	3	5	4,45	0,632	0,399
p11	29	4	1	5	3,55	1,183	1,399
p12	29	4	1	5	3,66	0,974	0,948
p13	29	4	1	5	3,28	1,306	1,707
p14	29	4	1	5	3,38	1,049	1,101
p15	29	4	1	5	2,48	1,022	1,044
p16	29	4	1	5	3,55	1,088	1,185
p17	29	4	1	5	2,90	0,976	0,953
p18	29	3	2	5	4,14	0,734	0,552
p19	29	4	1	5	3,28	1,162	1,350
p20	29	3	2	5	3,21	0,978	0,956
p21	29	2	3	5	4,07	0,799	0,638
p22	29	4	1	5	2,69	1,137	1,293
p23	29	4	1	5	4,17	1,071	1,148
Valid N	29						

mišljenje učenika o kemijskim sadržajima kao složenim i zahtjevnim koje bez pomoći nastavnika ne bi bili u mogućnosti savladati. Usporedbom tvrdnji koje se odnose na učenička očekivanja, eksperimentalna skupina ima malo veća očekivanja od kontrolne skupine. Najveću aritmetičku sredinu pokazuje tvrdnja p23 (za eksperimentalnu skupinu 4,36, a za kontrolnu 4,00) – „*Najkvalitetnije znanje i najviše ocjene postižu se kombinacijom rada u tradicionalnom nastavnom sustavu i sustavu za e-učenje*“, što se podudara sa odgovorima tvrdnje p8 – „*Sustav e-učenja s kemijskim sadržajima može zamijeniti tradicionalni oblik nastave*“ (vrijednost za eksperimentalnu grupu iznosi 2,57, a za kontrolnu 3,13).

Tablica 6: Usporedna očekivanja eksperimentalne i kontrolne skupine

skupina		p6	p7	p8	p11	p12	p13	p15	p21	p22	p23
E	mean	2,86	3,43	2,57	3,43	3,57	3,50	2,79	3,93	2,86	4,36
E	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
E	std.deviation	0,663	0,938	0,756	0,938	1,158	1,345	0,975	0,730	0,864	0.842
K	mean	3,07	2,93	3,13	3,67	3,93	3,07	2,33	4,20	2,47	4,00
K	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
K	std.deviation	1,033	1,100	1,187	1,397	0,704	1,280	1,113	0,862	1,302	1,195

Rezultati deskriptivne statističke analize prvog anketnog upitnika govore da su očekivanja učenika prema sustavima za e-učenje pozitivna iako smatraju da tradicionalnim pristupom uz pomoć nastavnika u učionici mogu najbolje savladati kemijske sadržaje.

Anketni upitinik 2

Nakon provedenog istraživanja učenici eksperimentalne skupine ispunili su anketni upitnik br. 2, koji se sastojao od 27 tvrdnja zatvorenog tipa temeljenih na Likertovoj skali. Učenici su birali jednu od tvrdnji: potpuno se ne slažem (1) , djelomično se ne slažem (2), niti se slažem niti se na slažem (3), djelomično se slažem (4) i potupuno se slažem (5). Anketni upitnik je također sadržavao i jedno pitanje otvorenog tipa: Jesi li imao / imala problema s korištenjem tehnologije tijekom učenja? Nijedan učenik eksperimentalne skupine nije odgovorio da je naišao na probleme.

Najveća aritmetička sredina dobivena je za tvrdnje p14 (4,87) – „*Sustav za e-učenje kemije omogućava višestruko ponavljanje sadržaja koji nisu ranije usvojeni*“, p15 (4,73) – „*Sustav za e-učenje kemije omogućava preskakanje sadržaja koji su ranije usvojeni*“ i za tvrdnju p18 (4,60) – „*Sustav za e-učenje ne omogućava postavljanje dodatnih pitanja*“. Budući da je postignuta i visoka aritmetička sredina za tvrdnju p12 (4,07) – „*Učinkovitost sustava za e-učenje u nastavi kemije ovisi o zahtjevnosti kemijskih sadržaja koje treba usvojiti*“, jasno je da učenici uviđaju prednosti e-učenja, ali su svjesni i njegovih nedostataka. Mišljenja učenika najviše su se razlikovala u tvrdnji p11(1,457) – „*Bolje se koncentriram i radim u sustavu za e-učenje kemije nego na (uobičajenoj) tradicionalnoj nastavi*“ i p22 – „*Manje uživam u promatranju snimke pokusa na računalu nego kad ga sa-*

Tablica 7: Prikaz deskriptivnih podataka drugog anketnog upitnika

	N	range	minimun	maximum	mean	Std. deviation	variance
p1	15	3	1	4	2,53	0,915	0.838
p2	15	4	1	5	2,80	1,320	1,734
p3	15	3	1	4	1,80	0,941	0,886
p4	15	3	2	5	4,07	1,100	1,210
p5	15	3	2	5	3,87	0,990	0,981
p6	15	4	1	5	3,47	1,125	1,267
p7	15	4	1	5	3,27	1,223	1,495
p8	15	4	1	5	2,33	1,234	1,524
p9	15	4	1	5	3,00	1,363	1,857
p10	15	1	1	2	1,13	0,352	0,124
p11	15	4	1	5	2,53	1,457	2,124
p12	15	2	3	5	4,07	0,799	0,638
p13	15	4	1	5	2,60	1,056	1,114
p14	15	1	4	5	4,87	0,352	0,124
p15	15	1	4	5	4,73	0,458	0,210
p16	15	3	2	5	3,93	0,884	0,781
p17	15	3	1	4	1,80	1,082	1,171
p18	15	1	4	5	4,60	0,507	0,257
p19	15	3	2	5	3,87	0,915	0,838
p20	15	3	2	5	3,67	1,113	1,238
p21	15	3	2	5	3,27	0,884	0,781
p22	15	4	1	5	3,20	1,424	2,029
p23	15	3	2	5	3,67	0,976	0,952
p24	15	3	1	4	2,27	0,961	0,924
p25	15	3	2	5	3,87	0,915	0,838
p26	15	4	1	5	3,20	1,146	1,314
p27	15	4	1	5	2,73	1,100	1,210
Valid N	15						

mostalno ili u skupini izvodim u školi", što se može objasniti individualnim razlikama u percepciji okoline. Najviši stupanj slaganja postignut je u tvrdnjama p10 (0,352) – „*Sustavom za e-učenje kemije može se kvalitetno zamijeniti nastavnica kemije*" kojom se učenici slažu da je nastavnik nezamjenjiv u procesu usvajanja kemijskih sadržaja i p14 (0,352) – „*Sustav za e-učenje kemije omogućava višestruko ponavljanje sadržaja koji nisu ranije usvojeni*". Vrlo dobro slaganje je postignuto i tvrdnjom p15 – „*Sustav za e-učenje kemije omogućava preskakanje sadržaja koji su ranije usvojeni*".

Analiza anketnih upitnika 1 i 2
Wilcoxon testom

Od 18 tvrdnji kojima se nastojalo utvrditi što učenici očekuju od učenja kemijskih sadržaja uz pomoć sustava za e-učenje kao i njihove stavove nakon

Tablica 8: Prikaz rezultata dobivenih Wilcoxonovim testom

		p	median	IQR
Nastava kemije uz pomoć sustava za e-učenje je efikasnija od tradicionalne nastave.	*prije*	0,176	3,00	3,00 – 3,25
	poslije		3,00	2,00 – 3,00
Rad uz pomoć sustava za e-učenje više mi se sviđa od uobičajene nastave kemije.	*prije*	0,586	3,00	2,00 – 4,00
	poslije		2,00	2,00 – 4,00
Sustav e-učenja s kemijskim sadržajima može zamijeniti tradicionalnu nastavu.	prije	0,011	3,00	2,00 – 4,00
	poslije		2,00	1,00 – 2,00
Sustav e-učenja u kemiji bi trebao dopunjavati tradicionalan oblik nastave.	prije	0,118	3,50	3,00 – 4,25
	poslije		4,00	3,00 – 5,00
Sustav e-učenja s kemijskim sadržajima je koristan učenicima koji nisu u mogućnosti nazočiti nastavnom satu.	prije	0,064	5,00	4,00 – 5,00
	poslije		4,00	3,00 – 5,00
Rad uz pomoć sustava za e-učenje je učinkovitiji u ponavljanju gradiva nego u obradi novih nastavnih sadržaja.	prije	0,618	4,00	3,00 – 5,00
	poslije		3,00	3,00 – 4,00
Sustav za e-učenje je učinkovitiji u usvajanju lakših (a ne težih) nastavnih sadržaja iz kemije.	prije	0,197	4,00	3,00 – 4,00
	poslije		3,00	2,00 – 4,00
Rad uz pomoć sustava za e-učenje je zanimljiviji od tradicionalnog oblika nastave.	prije	0,085	3,00	2,00 – 4,00
	poslije		2,00	1,00 – 3,00
Učinkovitost sustava za e-učenje ovisi o zahtjevnosti sadržaja koji se usvajaju.	prije	0,067	3,50	3,00 – 4,00
	poslije		4,00	3,00 – 5,00
Kada bih kemiju čitavu godinu učio (samo) uz pomoć sustava za e-učenje, moje bi ocjene bile više.	prije	0,391	2,00	1,00 – 2,00
	poslije		3,00	2,00 – 3,00
Sustav za e-učenje omogućava višestruko ponavljanje sadržaja koji ranije nisu usvojeni.	prije	0,003	4,00	3,00 – 4,00
	poslije		5,00	4,00 – 5,00
Sustav e-učenja omogućava preskakanje sadržaja koji su ranije usvojeni.	prije	0,001	3,00	3,00 – 3,25
	poslije		4,00	4,00 – 5,00
Sustav za e-učenje omogućava učeniku da uči tempom koji mu najviše odgovara.	prije	0,248	4,00	4,00 – 5,00
	poslije		5,00	3,00 – 5,00
Sustav za e-učenje omogućava kvalitetnu komunikaciju s razrednim kolegama.	prije	0,021	3,00	2,75 – 4,00
	poslije		1,00	1,00 – 2,00
Sustav za e-učenje ne omogućava postavljanje dodatnih pitanja.	prije	0,003	3,00	2,75 – 4,00
	poslije		5,00	4,00 – 5,00
Visoke ocjene iz kemije lakše je postići radom u okviru tradicionalne nastave.	prije	0,273	4,00	3,75 – 5,00
	poslije		4,00	3,00 – 5,00
Kada bih kemiju učio čitavu godinu (samo) uz pomoć sustava za e-učenje, moje bi znanje bilo kvalitetnije.	prije	0,591	3,00	1,00 – 4,00
	poslije		2,00	1,00 – 3,00
Najkvalitetnije znanje i najviše ocjene postižu se kombinacijom rada u tradicionalnom nastavnom sustavu i sustavu za e-učenje.	prije	0,809	4,00	3,00 – 5,00
	poslije		4,00	3,00 – 5,00

istog, osam je tvrdnji koje prema Wilcoxonovom testu pokazuju statistički značajnu promjenu stava.

1. tvrdnja : *Sustav e-učenja omogućava preskakanje sadržaja koji su ranije usvojeni.*

   Učenici su se prije učenja kemije uz pomoć sustava za e-učenje djelomično slagali da sustav e-učenja omogućava preskakanje sadržaja koji su ranije usvojeni. Nakon provedenog eksperimenta, učenici se, uz nešto veće raspršenje rezultata, potpuno slažu s navedenom tvrdnjom (Z = - 3,247, p = 0,001).

2. tvrdnja: *Sustav za e-učenje omogućava višestruko ponavljanje sadržaja koji ranije nisu usvojeni.*

   Učenici su se prije učenja kemije uz pomoć sustava za e-učenje djelomično slagali da sustav e-učenja omogućava višestruko preskakanje sadržaja koji ranije nisu usvojeni. Nakon provedenog eksperimenta, učenici se, uz nešto veće raspršenje rezultata, potpuno slažu s navedenom tvrdnjom (Z = - 2,994, p = 0,003).

3. tvrdnja: *Sustav za e-učenje ne omogućava postavljanje dodatnih pitanja.*

   Učenici su se prije učenja kemije uz pomoć sustava za e-učenje bili neodlučni oko navedene tvrdnje, a nakon provedenog eksperimenta, učenici se, uz nešto veće raspršenje rezultata, potpuno slažu s navedenom tvrdnjom (Z = - 2,980, p = 0,003).

4. tvrdnja: *Sustav e-učenja s kemijskim sadržajima može zamijeniti tradicionalnu nastavu.*

   Prije provedenog eksperimenta učenici su bili neodlučni oko tvrdnje da sustav e-učenja s kemijskim sadržajem može zamijeniti tradicionalnu nastavu, a nakon provedenog eksperimenta učenici se djelomično ne slažu s navednom tvrdnjom (Z = -2,550, p = 0,011).

5. tvrdnja: *Sustav za e-učenje omogućava kvalitetnu komunikaciju s razrednim kolegama.*

   Iako neodlučni oko navedene tvrdnje prije provedenog eksperimenta, nakon provedenog eksperimenta učenici se potpuno ne slažu, uz nešto veće raspršenje, s tvrdnjom da sustav za e-učenje omogućuju kvalitetnu komunikaciju s razrednim kolegama (Z = -2,311, p = 0,021).

6. tvrdnja: *Sustav e-učenja s kemijskim sadržajima je koristan učenicima koji nisu u mogućnosti nazočiti nastavnom satu.*

   Iako su se učenici potpuno slagali s navedenom tvrdnjom, nakon provedenog eksperimenta, uz veće raspršenje, učenici se djelomično slažu s tvrdnjom da je sustav za e-učenje s kemijskim sadržajem koristan učenicima koji nisu u mogućnosti nazočiti nastavnom satu (Z = -1, 852, p = 0,064).

7. tvrdnja: *Učinkovitost sustava za e-učenje ovisi o zahtjevnosti sadržaja koji se usvajaju.*

   Prije eksperimenta učenici su neodlučni oko učinkovitosti sustava za e-učenje u zahtjevnom kemijskom sadržaju, a nakon provedenog eksperimenta rezultati pokazuju da se učenici slažu da učinkovitost sustava za e-učenje ovisi o zahtjevnosti sadržaja koji se tim procesom usvajaju (Z = -1,833, p = 0,067).

8. tvrdnja: *Rad uz pomoć sustava za e-učenje je zanimljiviji od tradicionalnog oblika nastave.*

   Učenici su bili neodlučni oko navedene tvrdnje, a nakon provedenog eksperimenta učenici se ne slažu da je e-učenje kemijskih sadržaja zanimljivije od tradicionalnog oblika nastave (Z = -1,724, p = 0,085).

Analiza motivacije učenika u anketnim upitnicima 1 i 2

U svrhu istraživanja motivacije učenika eksperimentalne skupine prije i poslije obrade nastavne teme razmatrano je nekoliko aspekata koji mogu utjecati na motivaciju učenika. S obzirom na promjene učeničkih stavova, može se zaključiti da su učenici spoznali prednosti e-sustava kao što je višestruko ponavljanje sadržaja koji nisu ranije usvoje-

ni i preskakanje usvojenih sadržaja, ipak se u cjelini može zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u motivaciji eksperimentalne skupine prije i poslije obrade nastavne teme *Građa tvari* u sustavu za e-učenje.

Zaključak

Provedeni inicijalni test je pokazao da između učenika 7.a i učenika 7.b ne postoji statistička razlika u predznanju, pa je 7.a razred postao eksperimentalna, a 7.b kontrolna skupina. Poučavanje učenika pomoću e-sustava za učenje Moodle provelo se u informatičkoj učionici u kojoj su učenici pojedinačno koristili računala. Tijekom nastave učenici su povremeno imali problema s tehničkom podrškom što u konačnici nije utjecalo na motivaciju i rezultate učenja. Istraživanje se provelo s ciljem da se utvrdi učinkovitost sustava Moodle u poučavanju kemijskih sadržaja u odnosu na tradicionalnu nastavu kemije. Dobiveni rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u inicijalnom ZOT1 i ZOT2 mjerenju učinka tradicionalne nastave i nastave u okruženju e-sustava za učenje. Rezultati dobiveni analizom ZOT 3 pokazuju da postoji statistički značajna razlika u završnom mjerenju učinka tradicionalne nastave i učinka nastave u okruženju sustava za e-učenje. Negativne vrijednosti t-testa potvrđuju da je eksperimentalna skupina postizala bolje rezultate u testovima od kontrolne skupine.

Činjenica da se nakon odrađenog eksperimenta statistički značajno promjenio stav učenika u osam tvrdnji pomalo je iznenađujuća jer je promjena stava bila negativno orijentirana prema sustavu za e-učenje iako su prije početka istraživanja svi učenici pokazali veliku motiviranost, pozitivan stav prema učenje pomoću e-sustava. Svi su učenici pokazali veliku želju za sudjelovanjem u istraživanju i veliku sigurnost u svoje informatičke vještine. Problema može biti nekoliko: zahtjevnost ponuđenog sadržaja, nedovoljno razvijena kreativnost učenika, nedovoljna samostalnost u radu, iskrivljeno doživljavanje informatičke učionice, sekvencionalni pristup itd.

Literatura

- Brumini, G., Mavrinac, M., Brumini, M., Špalj, S., Blagović, B. (2012). Oblikovanje i validacija upitnika kojim se mjeri stav studenata prema e-učenju. *Medicina fluminensis*. Vol. 48, No. 1, p. 48–56.
- Crnjac Milic, D., Martinovic , G., Fercec, I. (2009). E-learning: stanje i perspektive. *Tehnički vesnik* 16, 31–36, dostupno s htpp://researchgate.net/.../27221666_**E-learning**
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Duh, M., Bratina T., Krašna, M. (2012). The role of digital competences in electronic education. *Media, culture and public relations*, 3, 131–137
- Grgin, T. (1994), Školsko ocjenjivanje znanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kaučić, B., Ramšak, M., Krašna, M. (2011). Bogate medijske prezentacije u kombiniranom učenju. *Informatol*. 44, 4, 287–295
- Linn, R. L., Miller, M. D., Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersy: Pearson Education.
- Nieswandt, M. (2007), Student affect and conceptual understanding in learning chemistry. J. Res. Sci. Teach., 44: 908–937. doi: 10.1002/tea.20169
- Vidović Vizek, V., Vlahović Štetić, V., Rijavec, M., Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

- Vuksanović, I. (2009). Mogućnosti za e-učenje u hrvatskom obrazovnom sustavu pregledni članak. *Napredak* 150 (3–4), 451–466
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard-kemija 7. razred preuzeto s: http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=10689
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard-kemija 8. razred preuzeto s: http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=10003

Sequential adoption of the content of the topic „Structure of matter“ in chemistry into environment Moodle e-learning

Marijana Zaninović

HS Lovre Montija, Knin

Understanding the chemical content in students as well as motivation for further learning chemistry is achieved using different teaching strategies, methods and procedures, which in modern teaching unavoidable include the use of interactive multimedia content. Research shows that the interest into chemistry among pupils in primary education is short-lived, motivation to learn very quickly disappears, and the retention of knowledge is very poor. Students they find that the chemistry is boring, unnecessary, unchanging and useless and serves eccentrics teachers who teach themselves. With a desire to attempt to change the attitude of students towards chemistry, a research was conducted with the aim to examine the effectiveness of e-learning in Moodle teaching chemical content and the difference in motivation and retention of knowledge of teaching content of processed sequential access in the e-learning Moodle compared to traditional teaching. Research was conducted in elementary schools with seventh-graders and included a period of two months, including the selection of educational topics, conducting research with students, statistical processing of the results, analysis and interpretation. The instruments used for the study were objective type tasks and questionnaires. The results show a statistically significant attitude change of students towards the system for e learning, but also a great motivation of students to learn the chemical content in a different, more interesting environment for them.

Key words: motivation, retention of knowledge, e-learning, sequential access.

UDC 37.013

Developing Pedagogical Competency During Teacher Education Through the Experiential Learning of Didactic and Methodological Approaches

Nataša Zrim Martinjak[1]

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Summary: *This paper considers the development of pedagogic competency during teacher education and in particular the experiential learning of didactic and methodological approaches in students of social pedagogy. The decision to focus upon experiential learning is based on the assumption and realization that the study of didactic and methodology cannot take place without experiential learning. The main goals were to gain teaching competences in order to work with the whole class, to meet all the didactic phases through experiential learning with support, monitoring and mentoring, and to contribute to all of the above in the learning and development of the children involved. At the end of the school year after all the phases of the program were completed we wanted to be able to confirm or challenge our expectations and assumptions. To do that we researched how the included students valued this way of learning and what kind of knowledge they had gained in this instance. We also wanted to hear opinions and reviews from teachers whose classes were involved, specifically whether the didactic and methodological approaches the students used within the experiential learning supported children's learning and development. The research results confirmed the positive impact of the experiential learning of didactic and methodological approaches during teacher education on the development of pedagogical competences. The results showed that information without experience was not considered as valuable as information with the experience. As such it can be seen that the didactic and methodological approaches used can make an important contribution to a modern teaching.*

Keywords*: experiential learning, developing pedagogic competences, teacher education, didactic and methodological approaches, teaching and working with the class, social pedagogy.*

Introduction

Traditional forms of learning where learning is based on theory it is not enough for the development of pedagogic competency (Kobolt & Dekleva, 2006; Razdevšek Pučko, 2006), particularly in the model of a competence-oriented teacher education program. Students who are learning through experience in a concrete pedagogical context are more sensitive to practice and better informed about it (Loughran, 2006). Experiential learning allows transfer from theory into practice. It is the form of learning, which attempts to connect concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation in whole cy-

1 Natasa.ZrimMartinjak@pef.uni-lj.si

cle (Kolb, 2015; Marentič Požarnik, 2000). Formal education of pedagogical profiles beside theoretical education also includes practical training education (Juriševič et al, 2007). As a teacher of didactic and methodology I ask myself how I can contribute more to a student's practical learning and further understand the content of didactic and methodology? The main focus in my early teaching was how to integrate a more practical education within the study of didactic and methodology. With my second generation of students, according to recommendations on how to achieve study highlights (Razdevšek Pučko, 2006; Zgaga, 2005), I introduced an innovative approach to the study of didactic and methodology of social-pedagogical work through experiential learning with support, monitoring and mentoring. Fundamentally the content of this field means students learn through the whole year project over a period of two semesters. The main methods used are experiential learning and project work.

The purpose of this article is to present and evaluate the case for experiential learning within the content of didactic and methodology used in education and training for students of social pedagogy in Faculty of Education University of Ljubljana, from the point of view of the acquisition and evaluation of pedagogical competence.

Theoretical background

With the Bologna process (Zgaga, 2004; Tancing et al., 2006) and also teacher education programs we gain an understanding of the concept of competence (Razdevšek Pučko & Rugelj, 2006; Tancing, 2006) and the list of key competencies (Razdevšek Pučko & Rugelj, 2006; Tancing, 2006; Zgaga, 2005). At that time the Faculty of Education University of Ljubljana agreed on the establishment of lists of competencies at four levels for the future graduate (Tancing, 2006). The first level includes general (generic) competences of the graduates of the higher educational programme, the second level includes general (generic) competences of all graduates professionals working in education, the third level includes subject-specific competences of the Faculty Education, University of Ljubljana graduates, and the fourth level includes Subject-specific competences of the graduates of the study programme (ibid). The study program of social pedagogy beside the specific competences also develops other competences from the list of valid for Faculty of education graduates. According to Le Boterf (1997, in Peklaj, 2006) we have developed some competence if we have the appropriate sources, also cognitive, motivational and affective, and if we are able to activate, reconciled and use it in appropriate time and complex situations. In other words (Razdevšek Pučko, 2004, in Valenčič Zuljan, 2012) competences tell what someone has mastered theoretically and what is possible to do in practice or how they are able to use knowledge in practice (Razdevšek Pučko, 2004). The presence of a certain competence can only be verified through activity in different circumstances and time. It follows that learning of the competences is significantly linked to the experience, to wherein learning methods are based on student's active work, experiential learning, cooperative learning and less on classic teaching methods (ibid). Competence-oriented study (Dekleva et al., 2006) directs us automatically to the method of experiential learning and as Razdevšek Pučko (2004) explains gaining competences is not possible without the active involvement of the student. The foundations of experiential learning are set by Dewey (1990, Kolb 2015), who opposed abstract learning as it is far from experience based learning. Lewin (Kolb, 2015) discusses the phenomenological perspective and Piaget (ibid) based on cognitive development. The most known contemporary model in the Kolb's circle of experiential learning (Marentič Požarnik, 2000; Kolb, 2015) connects concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation in whole cycle, wherein it differs from traditional learning also in their own experience and activity.

Kobolt in Dekleva (2006) consider the education's contribution to quality of work at field of social pedagogy and they highlight that educational programs contribute to quality as they enable the gathering of broad-based theoretical knowledge, first practical skills, procedures and methods of work and an introduction to the development of self-reflectivity. The program of didactic and methodology of social pedagogical work follow all listed elements, wherein an innovative approach to studying content and with experiential learning it contribute to testing theory in practice at an undergraduate level of study.

The results of competence analysis in the educational program of social pedagogy at Faculty of Education University of Ljubljana, the authors Kobolt in Dekleva (2006) identify indicators as to what competences need more attention, more time and more relevant and better learning methods. The meaning of "active studying methods and a greater role of project work" (Kobolt & Dekleva, 2006: 190) is particularly highlighted.

Also the results of research (Krajnčan, 2005) about a students qualification, obtained from mentor feedback highlight the suggestions to increase experiential work of students of social pedagogy. Also Bajželj (2007) in other research about the influence of integrated forms of practical training and education on professional development of students of social pedagogy notes that concrete, direct practical experience that is obtained at the time of studying, is extremely important for professional development.

Findings and proposals based on research analyzing programs of social pedagogy substantiate the assortment of methods of experiential learning in combination with method of project work. We introduced learning about didactic and methodology of social-pedagogical work as a filed base to get different competences from all four lists from the Faculty Education, University of Ljubljana graduates.

Work with the class based on traditional beliefs is teachers' work. Is social pedagogue *a teacher?* Social pedagogue doesn't have a subject as other teachers have. But the key to the teaching work of teacher is hidden in pedagogy (Loughran, 2006) and is transferable and translatable, more independent from subject competences and with assumption those pedagogues have enough specific knowledge from the subject field (Razdevšek Pučko, 2004). The educational program of social pedagogue also includes both kinds of competences (Tancing, 2006). As such social pedagogue is an appropriate expert in educational work wherein it can have more influence on a teacher's place of work (Pravilnik, 2012) and also means that social pedagogue does not teach a specific subject but in the social pedagogue's field of expertise. The class can be used for work with large groups with the purpose of achieving changes. Storø (2013) considers the question who is a social pedagogue and concludes that they are also a teacher. This is because teachers' roles and tasks are in the everyday work of social pedagogue. Social pedagogue is focused on more than classic teaching and everyday social situations and is happening in class and that is why it is termed social oriented pedagogue. Subjects of learning are skills, values, beliefs used in everyday life of individual. We can talk about common professional efforts because teachers' work tasks and social pedagogue work tasks can be overlap (Storø, 2013). In the context of social pedagogical work Storø (2013) considers the three concepts of relationship, structure, and change, which are pursued and overlap social pedagogue. These three concepts in combination form the basic context of social pedagogical works with a class.

Based on research results, Razdevšek Pučko (2004) has identified the needed competences for teachers from the view of the principal and in combination with those created by an expert group in the European Commission in 2003. Razdevšek Pučko (2004) creates the group of competences that are average more general and transferable. For example good didactic and methodological knowl-

edge, a qualification for team working, different mentoring role for the teacher in class, psychological knowledge, and learning to learn. Listed competences coincide with social-pedagogical principles of class working and that is why the programs' objectives for education and training of social pedagogue in this field are founded on this basis. According to theoretical background and research's results the future pedagogue/teacher needs the opportunity to develop competences based on their own experience and also during the time of study.

Throughout the year project at the field of didactic and methodology of social-pedagogical work, second-year students gain their first experience of social-pedagogical work with a class. With experiential learning methods they learn about didactic and methodological contents from experience and in specific activities. That way they are developing needed competences to work with class as a large group and this can also be applied to another fields and forms of social-pedagogical work. At the end of the school year after all the phases of the program were completed it would be possible to confirm or challenge our expectations and assumptions. In order to do that we researched how the included students valued this way of learning and what kind of knowledge they had gained in this instance. Students learning in real situations also have influence and impact on children. We also wanted to hear opinions and reviews from teachers whose classes were involved. Specifically whether the didactic and methodological approaches the students used within the experiential learning supported children's learning and development.

The main research question was how did the development of didactic and methodological competences of social pedagogue utilizing experiential learning impact upon the class work during the study. Additionally we focused upon the influence a didactic and methodological approach had on the learning and development of participating children.

Methodology

The main objective of our study is to find out how students evaluate an experiential way of learning and what knowledge was gained in this example of project work in the field of didactic and methodologies of social-pedagogical work. The responses of students are important for understanding the importance of such learning methods in teacher education for subsequent generations of students. The second objective of our study was concerned with responses of teachers reporting the influence upon the learning and development of participating children when a didactic and methodological approach was used.

For research purposes we will rely on data collected from an analysis of question for students, individual evaluation reports from students and a questionnaire for class teachers. In the research we employed the descriptive and causal-nonexperimental method of educational research. The research approach was quantitative research paradigm in the analysis of question and questionnaire, and qualitative research paradigm in the analysis of the reports.

Our research was conducted on a purposive sample. The study sample includes students of second year, full-time and part-time, social pedagogy at Faculty of Education University of Ljubljana, and class teachers included in program. The sample was 58 students of second year in the academic year 2014/2015 and 12 class teachers. 48 from 58, which is 82,6 % students answered the question. All 58 students wrote the individual evaluation report. 12 teachers completed the questionnaire.

Accordingly with the purpose of the research a short evaluation questionnaire for class teachers was made with assessments and questions concerning the implementation of the program and influence on the learning of children. Quantitative data was processed using method of descriptive statistics

indicating the frequencies and percentages. Data is presented in tabular form.

Individual evaluation reports have been open-ended, students were asked to evaluate all phases of project work, reflect on the lessons learned from observing children and of team cooperation, linking theory with the content and implementation of the program, and a social-pedagogical approach in class working. The data was processed using method of qualitative content analysis. Data was classified into different categories. The discussion and conclusions connect categories to the selected areas outlined by Razdevšek Pučko (2004) list of the contemporary teachers' competences.

Results and interpretation

The article presents the results of the analysis of question for students, evaluation reports, and a questionnaire for class teachers. Appropriate to our double research interest, the impact of experiential learning on students and the impact of implementation on children, the results will be shown in two parts. The first will present the value of experiential learning for students, and second the program's contribution to the learning of children from the perspective of class teachers.

Table 1 - Estimate the value of this method of learning for you and write down what you think about (experiential learning, step by step approach, support, the presence of your implementation, discussions, consultations, active personal experience...)

Answer	f	%
1- Very poor	/	/
2- Poor	/	/
3- Average	5	10,4
4- Good	14	29,2
5- Very good	29	60,4
Total	48	100

On the question of the value of experiential learning in this specific experience of study in the field of didactic and methodology, the highest value of 5 decided to 60,4 % of the students, the value 4 decided to 29,2 % of the students and the value 3 decided to 10,4 % of students.

40 students are descriptive supplemented with an explanation or at least a word in its assessment. We can identify areas from their records that can be classified by content into five categories according to topics on which students wrote and expanded: the usefulness of acquiring one's own experience, the extent of the invested work, supporting activities, teamwork and getting to know yourself. In the presentation of the results each category is support by a literal record of the student. The majority (32 students) write that this form of learning is the best form and that they learned the most through their own experience as they gained direct insight into the work in practice they experienced through their own activity. The category **the usefulness of acquiring one's own experience** is most strongly represented and positively evaluated in the recorded comments ('With such work you can learn more'). In explanation of this assessment 8 students highlighted **the extent of the invested work**, as requested by the program in all phases of the work ('We invested a lot of effort but it's really paid off'). This clearly shows the connecting invested effort with the results or acquisitions. The importance of **supporting activities** that we offered throughout the year to students like consultations, observation with analysis, conversations, simulations with classmates, the feedback on lessons plan and the program, was reflected by 6 students comments at assessment ('Consultations when we talk and think about work were good'). This shows positive observations and evaluations of the support. The importance of **teamwork** at in particular experience of team collaboration with classmates was highlighted by 7 students in the process of assessment. In records for value placed upon the experience of team cooperation students commented on support, learning from others influence

on participation ('I've learned how important relations are in a team'). In addition to that 7 students explained that the method of experiential learning helped the most in **getting to know yourself**. Moreover the specific acquisition of individual ('It was… of the utmost importance to overcome stage fright') and also personal embarrassment ('I was afraid of this experience'). Having a positive evaluation of experiential learning that has not been evaluated lower than 3, 7 students were dissatisfied mostly as a consequence of experiencing overload throughout the whole work, ('The whole thing takes a lot of time') and that it took too much time to make lessons plan ('It seems to me that they were all planning a little too frequently and had taken particularly a lot of time'). Also there was statement that there was too much writing ('Purpose is very good, but there is too much planning and analysis'), on too many hours ('A good experience, but it seems to me like it was 5 hours too much'). Also there was a questioning of the reasonableness of the short duration of the program implementation ('In fact, we have not been able to reach a large impact on children because time it was too short') and teamwork within their group ('I missed enthusiasm and participation in my group').

The results from the analysis of the individual evaluation reports are presented in 5 categories through which students evaluated values of the experiential way of learning on their actual experience of study in the field of didactic and methodology of social-pedagogical work. In the part of report that refers to **the stages of project work** the students writing their lessons fairly dispersed, often indirectly ('It is good to have a backup plan if something goes wrong') but also by summarizing the entire work ('Planning such an extensive program requires the exchange of information on the progress and the stages of labor, coordination...'). Among the **lessons learned from observing children**, students cite numerous surprises so over their previous performances ('At the beginning I did not feel that with this program I will discovered the hot water in the area of working with children, with a group, but at end I can say that I have experienced and learned a lot') and also the response of the children ('I was surprised at their fairly mature thinking, although they are only six years old'). Knowledge they have acquired in connection with the functioning of large groups as a class is, are valued as important for better imagination ('As social pedagogues we will meet such groups of children and it is a lot of worth if you have at least some experience that you are not pushed into a situation of which you only hear about'). Furthermore the reports of students shows that they have been learned through the **integration of theory with the implementation of the program** a lot about how to act, to respond in a concrete, real situation, how can any pedagogue affects the response of child ('Good introductory motivational activity can establish adequate and relaxing atmosphere to work with children. Also, in this way you may gain some of their attention'). They highlight the legality of work with children and the class as a large group, about what they listened a lot and now they are describe it in the case, for example rules ('I realized how important are rules placed at the beginning and how important it is to be consistent in this'), instructions ('I found out how important are short and clear instructions, what methods in the class which is quite restless handled with'), structure ('Children are more actively responding to the more structured activities, because not enough structure quickly leads to restlessness. It seems to me that the good organization of time and structure means safety and relaxation to children'), forecast activity ('The fact that children are telling in advance what will be happening and what we want to achieve is a major contributor to the good work'). It follows from the records that after their own experience they can imagine what they read and what they listen to in lectures. Reflecting on the **lessons learned from the team cooperation** encouraged students to make many reflections. Thus, in their own case they evaluated teamwork through specific skills required by it ('I learned how important good and effective

communication is'). They were faced with effort ('At first we thought that the work will not be so difficult, but we quickly found out that this is a lengthy process that will and has asked us a lot of work, time and organization'). They learned about themselves through others ('During the planning and design of the program, we have learned about ourselves and quickly detect different work habits'). They also identified learning opportunities from each other ('We learned from each other'). The most important point is certainly the recognition of the professionalism required to competently carry out educational work despite any disagreements within the group ('The most importantly is that less disagreement certainly did not have been aware at implementation of the program, when we were in class. It seems to me that we are in the class really well together and help each other when it was needed'). Focus on the **social-pedagogical approach in the work with class** encouraged students to think about the necessary legality in the class ('Social games are an important component of teaching and learning as a child in such a way expanding their views and have more opportunities for a variety of interactions') and that what is achieved with this orientation ('Social-pedagogical approach in the classroom helped to develop appropriate classroom climate during program implementation').

The following tables show the results of analysis of the evaluation questionnaire for class teachers.

Table 2 - Was it a way of teaching children as they had students, different as that one the children usually receive?

Answer	f	%
Yes	3	25,00
Partially	7	58,33
No	2	16,67
Total	12	100

The question of whether there was a way of teaching children as they had students, different as that one the children usually receive, 25 % of teachers responded that it was different, 58,33 % of teachers responded that it was partially different, and 16,67 % of teachers considers that it is not different from the usual.

Table 3 – How many do you estimate that children learn at such a way of learning (1 is the minimum value, 5 is the highest)?

Answer	f	%
1	/	/
2	1	10
3	1	10
4	6	60
5	2	20
No answer	2	
Total	12	100

On the question How many do you estimate that children learn at such a way of learning 20% of the teachers who responded to a question consider for the assessment of 5, the highest value, 60% of the teachers who responded chose a score 4, which is the second highest value, 10% of the teachers who responded decide for the assessment of 3, equal 10% of teachers who responded chose a score 2, while 2 respondents teacher did not answer the question.

Table 4 - Assess the necessity of such a way of work in class (1 is the minimum value, maximum value is 5)

Answer	f	%
1	/	/
2	1	11,11
3	/	/
4	3	33,33
5	5	55,56
No answer	3	
Total	12	100

On the question assess the necessity of such a way of work in class 55,56 % of teachers who responded to the question chose a score 5, which is the highest value, 33,33 % of teachers who responded

to the question chose a score 4, which is the second highest value, 11,11 % of teachers who responded to the question chose a score 2, while 3 respondents teacher did not answer the question.

Teachers, who answered the questionnaire, substantiated the answers with comments which reported their observations on the implementation of the program by the students, and this is also an important part of the results. Teachers noticed a good students' lesson plan ('Good alert on activities'). They commended their approach ('Flexible, dynamic, very methodically accomplished – practical work and very little theory, their work was diverse, students have been always motivated children, also for the next meeting'), confirmed the statement of methodological diversity ('They have been chose diverse activities, they were full of new ideas, activities have been grounded in meaningful targets and also achieved, in the implementation were creative') and a positive attitude towards children ('Care to all pupils, children are hardly wait to next meeting, because they know how to attract and have been in touch with them, pupils have celebrated these days'). Teachers also write down the observation of confusion about the role that we have as pedagogue in the class ('Sometimes I have the feeling that they want to be friends with children, and not a teacher'). There were also observations on the lack of motivation of students to carry out task ('Motivation of students was not at a high level'). Seven (7) teachers wrote praise on the program with a positive attitude to participate in it also in the future ('Because that enriches up lessons, such as expanded educational work, welcome').

Discussion of results

The results of each research unit will be connected through a discussion of each of the substantive categories, and with the selected areas, which are on the list of contemporary teachers' competencies proposed by Razdevšek Pučko (2004). We conclude from the results that with the experiential learning of didactic and methodology of social-pedagogical work in the case of work with the class, we contribute to the development of some pedagogical competencies of student of social pedagogy. Thus, for example on **developing competence learning to learn**, training in how to learn (ibid), we conclude from the categories of the first and second units of the research, that is the extent of the invested work and the stages of project work ('It is interesting to see the gap, how it is write on paper something, and completely different implement that and see the results of work carried out'). An important finding is that our expectations can be confirmed that the students learned a lot through experiential learning methods ('Through the planning on the meeting, through the implementation of each meeting, as well as from the evaluation that followed the end of each meeting'). It is important to choose those methods of teaching and learning, which largely enabled the achievement of learning outcomes (Razdevšek Pučko, 2006). Furthermore, we conclude from the results of the significant contribution to the development of the so-called **competences of psychological knowledge** (Razdevšek Pučko, 2004), which the author explains as one that allows learning about children, their characteristics, and features of effective motivation, adaptation and promotion processes of learning. We conclude at this competency from the category getting to know yourself and lessons learned from observing children ('It is good to have a hinterland knowledge which then can really materialize in subsequent work with children'). On the development of **didactic-methodological competences**, which is reflected in the didactic-methodological knowledge that allow teacher to plan and organize an optimal and encouraging environment, in order to encourage and facilitate the learning process of the child (ibid). It can be seen from the categories the usefulness of acquiring ones' own experience and integration of theory with the implementation of the program ('I think that the different methods and forms of work, using original teach-

ing aids, stimulate interest, motivation and activity of children'). It appears that the social-pedagogical approach at work with a class is heading in this direction already but in connection with supporting activities associated with the development of competence -**different mentoring role of the teacher in the class** - this requires more communication and organizational skills (ibid). This direction was extremely difficult for students, because this required a great deal of confidence, and because in practice the direction of social-pedagogical approach in working with class is only in the making ('At the beginning of familiarization with the task of designing and implementing the program, I was scared. I did not dare, that I am able to take such an important role, such as classroom management'). Students were placed before the big test themself in the role of teacher, as Storø (2013) said before the pedagogical aspect of social pedagogy supporting activities helped ('Surely we avoid some situations which ourselves could not predict'), that students had the opportunity to be well prepared ('It seems to me that we have a lot of possibilities to get prepared, I also see it as very positive and well-defined'). On the development of the **competence capacity for teamwork** (Razdevšek Pučko, 2004) we can draw conclusions from the results from the categories of teamwork and from reflections on the lessons of teamwork, speaking also on acquisitions as a sincere critical evaluation of their own contribution to the team ('During implementation I could be more involved with the team, I admit that my effort was not always enough').

In this discussion it is important to point out also that specific categories could not be always completely separated, and some may overlap. We believe that the reason for this is that the first experience of experiential learning ('It was for me the first real practical testing of acquired knowledge from the faculty') has already contributed to better organization in both individual work stages and other content and elements - but only as a beginning learning with this ('Our own experience is very desirable because we have them almost nothing').

Discussion regarding impression overload for some students cannot be evaluated as many students expressed satisfaction with an otherwise great effort, but it was paid ('Again, it was confirmed that any work in which you put a lot of effort and time is worth') and some also had quite the opposite opinion ('This work was reasonably spread throughout the academic year, and I think this is good especially from the point of view that we were not overwhelmed').

There is no doubt from the results that information without experience is not considered as valuable as the experience itself ('Real practical experience was worth more than the total annual lectures on this subject'). The students experienced the gap between faculty knowledge and practice, we know that, but in addition they have their own experience to evaluate on direct field of practice ('Class teacher taught us with this information at the autumn, when we have done the first visit, but it was to experience this information in practice something else').

The results of the last research unit show that we are contributing to the learning and development of children who have participated in the program. Teachers who participated in the research confirmed the positive influence on the learning and development of children; the opinion of the majority tends towards a positive assessment of the contribution. The findings from observations on the lack of motivation of teachers of students who are coming to their classes according to their own experience ('Some of them are operated by the 'line of least resistance"). Additionally the unclear role of the teacher in the classroom, are we teachers or child's friends, are unexpected results but and worthy of discussion. Various authors (Hirvi 1996, Day, 1999, Niinisto, 1996 in Razdevšek Pučko & Rugelj, 2006) consider the so-called new role of the teacher, but in reality it is not a completely new role, rather more one with different emphasis. However, many argue for mentorship roles for example as an initiator of change, there is no trace of this friendly role.

We cannot totally support these findings, but maybe there is pause and need to work with the class or to talk about the ambiguity in the understanding of relationships. This is a worthy topic and would merit new contributions. It certainly shows in the field of missed work we have to contend with in the research. As Loughran (2006) says a student in the process of learning needs the opportunity for practical experimentation in situations where there is the minimum value-assessment and risk encourages them to be able to experience strong personal learning.

Conclusion

We are pleased that we have succeeded, in a program of social pedagogy to introduce innovative new content and with the method of experiential learning contribute to further practical training of students. To contribute to the already existing, intensive, content-rich and broad program which seems to be utopian. Recorded comments from students who at the end of the program seemed 'to have been a part of something good that had some meaning and become something more than just a study obligation' exceeds our expectations. On the basis of this practice, we will continue to strive to improve and enhancing the program of social pedagogy by studying with the help of own experience. Specifically the area of social-pedagogical work with the class will continue as part of systematic and targeted development. Students confirm with experiential learning methods that the social-pedagogical work with a class is the right form of work with large group. This also provides the first test of skills and expertise which equips the student in the study of social pedagogy. These are in fact closely overlapping strategies that apply to successful classroom management, for example the meaning of relationship, communication, planning, and setting up rules (Pšunder, 2011). It turns out that this practical experience experiential learning significant impact on the first Practical training that student of social pedagogy in the same academic year engaged in school ('I believe that this is an excellent introduction and preparation for a two-week practice, which bring an additional challenges'). It also represents an important link in the chain of experience, which we would like at the time of the study enabled in social pedagogy, because we believe that is the only way we can develop the desired competencies.

Students' proposals are important, which can influence on preparing them for the social-pedagogical work in the class even better and we will in the next generations of students certainly be taken into account. We agree that at the time of preparation was the lack of benefit ('Of teamwork already we hear a lot, but we did not try anything in practice and discussed this') in the area of team cooperation, which ranks among the major competencies of social pedagogue. It turns out that quite a few students found it difficult participate to with each other, even they could choose the group themselves. At the same time the benefits of cooperation were for those who knew each other well and knew what to expect from each other. But at the same time they are also deprived of the right experience of teamwork ('When you won't like someone personally, have different world views, etc., but still would have to establish a working relationship and to consider and coordinate opinions'). Also active methods as a method of experiential learning is used in research on teamwork in school (Polak, 2006) and is the most appropriate assessment method for training in teamwork.

On the basis of these case and participant experiences we see opportunities for further exploration, with a quest for more detailed understanding of the nature of competences of social pedagogue and the correlating measures for developing these activities through the individual elements.

We conclude with a positive attitude and care for the experience of children from the student side, who point out that 'it seems important that we have

a good time and that we have behind us a nice experience, but I hope that the same holds true for those children and that we give them something in those five hours, that they have ever thought about the things we have been doing, and that they will ever remember them'. This record shows the subtlety for a child at which the student has the opportunity to learn. Without teachers, who accept students in their classes and child participation experiential learning during student studies would not exist. Therefore, it is obligatory that such study methods also aim to contribute to the learning and development of children.

References

- Bajželj B. (2007). Praktično usposabljanje študentov socialne pedagogike – obstoječe oblike in vrednotenje. In Juriševič M., Lipec Stopar M., Magajna Z., Krajnčan M. (Eds.). *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje* (87-116). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dekleva B., Kobolt A., Klemenčič M. M. (2006). Analiza doseženih in zaželenih kompetenc študijskega programa Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. In Tancing S., Devjak T. (Eds.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (150-169). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dewey J. (1990). *The school and society*. Chicago: University of Chicago.
- Juriševič M., Lipec Stopar M., Magajna Z., Krajnčan M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model - izkušnje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt A., Dekleva B. (2006). Kakovost dela in kompetence. In Sande M., Dekleva B., Kobolt A., Razpotnik Š., Zorc-Maver D. (Eds.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (169-190). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kolb D. (2015). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Pearson Education.
- Krajnčan M. (2005). Možnosti in priložnosti za kakovostnejšo pedagoško prakso socialnih pedagogov. In Devjak T. (Eds.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (204-223). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Loughran J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London and New York: Routledge.
- Marentič Požarnik B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Peklaj C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. In Peklaj C. (Eds.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (19-28). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Polak A. (2006). Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za tismko delo. In Tancing S., Devjak T. (Eds.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (288-302). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012). *Uradni list RS*, vol. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13.
- Pšunder M. (2011). *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

- Razdevšek Pučko C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? In *Sodobna pedagogika, 55* (121), 52-75.
- Razdevšek Pučko C. (2006). Študijske strategije: Študijski dosežki, metode učenja in poučevanja, preverjanje in ocenjevanje. In Tancing S., Devjak T. (Eds.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (278-287). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko C., Rugelj J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. In Tancing S., Devjak T. (Eds.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (30-44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Storø J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Chicago: The Policy Press.
- Tancing S. (2006). Generične in predmetno – specifične competence v izobraževanju. In Tancing S., Devjak T. (Eds.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (17-29). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača 'Mihailo Palov'.
- Zgaga P. (2004). *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora.* Ljubljana: CEPS.
- Zgaga P. (2005). Učni izidi in kompetence: metoda TUNING projekta. In Devjak T. (Eds.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (17-26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

UDC 371.3::73/75]:004.4.031.42

Истраживање ставова ученика о коришћењу ИКТ у настави ликовне културе[1]

Војислав Л. Илић[2]

ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“, Крагујевац

Резиме: *Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) постају свакодневна средства образовне технологије у школама, а рачунари стидљиво улазе и у наставу ликовне културе. ИКТ пружају ученицима могућност да повећају способности за истраживање и развијање идеја, нови медиј за стварање радова визуелних уметности, приступ низу информација које обогаћују ученичко знање и разумевање уметности и могућност креирања е-портфолија и заједничких онлајн-пројеката.*

С обзиром на то да су истраживања која се тичу ИКТ и наставе ликовне културе ретка, желели смо да утврдимо ставове ученика о примени ИКТ у настави ликовне културе. Истраживање је спроведено у 26 школа шумадијског округа и њиме је обухваћено 598 ученика виших разреда основне школе. Анкета је показала да су ученици заинтересовани за увођење ИКТ у наставу ликовне културе, како за учење и подучавање тако и за стварње радова ликовних и визуелних уметности. Ученици сматрају да би их употреба ИКТ у настави мотивисала на веће ангажовање на настави ликовне културе.

Увођење ових савремених технологија у наставу ликовне културе не значи одбацивање класичних медија, већ повећање могућности за учење, презентацију, стварање ликовних радова и радова визуелних уметности. Може се говорити и о пове избора у настави, избора средстава за учење и стварање и, на крају, повећање индивидуализације у настави.

Кључне речи: *Информационо-комуникациона технологија, ученици, настава ликовне културе.*

Увод

У последњих тридесет година, дигиталне технологије (данас их свеобухватно називамо *информационо-комуникационе технологије*) укључене су у сваки део друштва и у функционисање света уопште. Овај преображај није био потпуно очигледан све до пред крај двадесетог века, када се зависност наше цивилизације од дигиталних технологија видела у паници од краха рачунарских система. Та паника са акронимом *Y2K* (од енглеског *Year 2000*), наравно, није се обистинила. Банке нису уништиле рачу-

1 Овај чланак је произашао из докторске дисертације под насловом *Информационо-комуникациона технологија као фактор подизања квалитета наставе ликовне културе* која је завршена, али још није одбрањена на Учитељском факултету у Београду.

2 vilicdva@gmail.com

не и камате на њима, авио-саобраћај није стао, интерконтиненталне ракете се нису лансирале. „Taj догађај је био фрапантан у другом смислу те речи, у смислу откровења, јер је указао до које мере је наша данашња цивилизација зависна од дигиталних система, свет је, заправо, постао свестан да је неповратно загазио у дигитално доба“ (Charlie Gere, 2002: 207).

Термин „дигитално“ је ушао на велика врата када је Николас Негропонте (Nicholas Negroponte) 1995. године констатовао да човечанство иде неминовно ка будућности у којој ће све што може бити дигитализовано. Заиста данас „дигитално“ прожима све сфере нашег света у комуникацији, на радном месту, здравству, образовању, слободном времену. Свесни свеприсутности дигиталних технологија у функционисању света покушавамо да их што сврсисходније искористимо и у образовању. Данас су ИКТ постале саставни део процеса учења и подучавања у школама, у скоро свим наставним предметима.

Данимир Мандић констатује да се образовање које данас имамо у школама креће у правцу дигитализације. У последњих петнаестак година, са масовнијим коришћењем рачунара у школама, створени су предуслови за квалитетније иновирање образовне технологије. Мултимедијални програми креирани за персоналне рачунаре нуде могућност креирања електронских уџбеника са текстом, сликама, звучним анимацијама и филмовима, тако да ученици могу самостално да напредују у овладавању наставних садржаја, да се врате на садржаје који им нису довољно јасни и да добијају повратне и додатне информације у складу са својим могућностима и интересовањима (Мандић, 2008).

Идеје о коришћењу информационо-комуникационих технолгија у настави ликовне културе јавиле су се заједно са њиховим коришћењем у уметности, али настава ликовне културе је, још увек, место релативно спорог усвајања савремених технологија. Резултати истраживања које су спровели Бауер и Кентон (Bauer J. и Kenton. J.) 2005. године показују да се интеграција ИКТ у настави ликовне културе још увек споро одвија и није потпуно постигнута. Проблеме у интеграцији ИКТ у наставу ликовне културе констатовала је и Кејт Аш (Katie Ash). Иако дигитални медији постају све чешћи у уметничком образовању, такви облици уметности су још увек нови и многи наставници тек треба да их прихвате. Многи наставници се још увек ослањају на савлађивање наставног плана и програма искључиво путем традиционалних техника (Ash, 2008).

Дајана Грегори (Diane Gregory), такође, тврди да интеграција ИКТ у школама узима маха у већини наставних предмета, али у настави ликовне културе овај процес се релативно споро одвија. Ученицима треба развити приступе који ће обезбедити интеграцију различитих расположивих технологија у учионици, а ови алати ће им помоћи да повежу своју креативност и одговоре на изазове у дигиталном добу. (Gregory, 2009).

Полазне теоријске основе истраживања

Рачунари су стигли у школе осамдестих година прошлог века, а неке од њих су тада почеле да користе рачунаре с намером да помогну ученицима у учењу (Recesso и Orrill, 2008). Дајан Грегори (Diane Gregory) се још 1995. године залагала да ликовни педагози што пре прихвате интерактивне дигиталне технологије као значајане за будућност наставе уметности. Од тог времена, па до данас, различити аутори су износили своје ставове о коришћењу ИКТ, наглашавајући предности које се добијају интегрисањем ИКТ-а у наставу ликовне културе. Констатују да технологија пружа велике могућности за обогаћивање наставе ликовне културе тако што ученицима и наставницима омогућава коришћење нових ала-

та уз подршку мултимедије (Bridwell и McCoy, 1991; Schwartz, 1991; Garnons-Williams, 2002; Wood, 2004 према: Phelps и Maddison, 2008).

Потенцијал ИКТ-а за наставу ликовне културе препознат још осамдесетих година, када је Кроу (Crowe, 1988) коментарисао да ИКТ могу помоћи у истраживању проблема дизајна, побољшати доношење одлука и обезбедити нове могућности за учење. „За наставу ликовне културе долазе невероватно узбудљива времена нуде нове могућности применом ИКТ-а" (Long, 2001: 262).

Немачко удружење наставника ликовне културе је 2001. године препознало потенцијал ИКТ-а за коришћење у настави ликовне културе и објавило документ *Дигитални медији у учењу уметности* (*Digitale Medien im Kunstunterricht*), у коме се, између осталог, износи: „Комуникације у информационом друштву обављају се уз помоћ дигитално генерисаних слика. Ова чињеница ставља школу пред нове захтеве, а првенствено наставу ликовне културе која је једини предмет који се експлицитно бави стварањем и разумевањем визуелних порука, што је ставља на посебно место међу наставним предметима" (BDK, 2001: 2).

Уметнички савет Енглеске (*Arts Council England*) преко свеобухватног циља наглашава пет стратешких приоритета, у којима се могу предвидети потенцијални доприноси ИКТ-а: експериментисање са новим технологијама, промоција нових уметничких форми у сарадњи са савременим технологијама, поштовање индивидуалности, деца и млади у целоживотном учењу, презентација стваралаштва помоћу електронских медија (DCMS, 2001 по Loveless, 2005).

Оно што савремене медије подржане ИКТ-ом чини толико неопходним у настави ликовне културе, а уједно су и њихове главне одлике, јесу: мултимедијалност, актуелност, интерактивност и глобални карактер доступних саржаја.

Методологија истраживања

Данас у добром делу школа ИКТ су постале саставни део процеса учења и подучавања, као подршка ученицима и наставницима у реализацији наставе скоро свих наставних предмета. Међутим, укључивање у наставу ликовне културе се споро одвија, поготово у стварању радова ликовне и визуелне уметности.

Настава ликовне културе треба да буде усмерена на интересе и потребе ученика који одрастају у дигиталном свету, да се бави савременим медијима, не само за учење и подучавање већ и за креирање и стварање радова ликовне и визуелне уметности. Традиционална ликовна уметност обезбеђује темељ за дигиталне уметности, а неговање ученичке креативности је од кључног значаја за интеграцију дигиталних технологија у наставу данашњице. Савремена уметност у свом изражавању често користи дигиталне медије, те се и са те стране намеће потреба укључивања ИКТ у наставу ликовне културе.

У стручној литератури се могу наћи радови о коришћењу информационо-комуникационих технологија, у скоро свим наставним предметима, међутим, мало њих је о коришћењу у настави ликовне културе. Намеће се потреба да се истраже могућности коришћења ИКТ-а у настави ликовне културе са становишта ученика и да се истраже ставови према употреби ових технологија у настави.

Проблем истраживања

Да ли су ученици заинтересовани за примену ИКТ у настави ликовне културе?

Предмет истраживања

Предмет истраживња је интересовање ученика да се савремене образовне и информационо-комуникационе технологије укључе у наставу ликовне културе како у учење и подуча-

вање тако и у стварање радова ликовних и визуелних уметности.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се утврде ставови и мишљења ученика о коришћењу информационо-комуникационих технологија у настави ликовне културе.

Задаци истраживања

- Истражити информисаност ученика о коришћењу ИКТ и специфичних софтвера у уметности и настави ликовне културе.
- Испитати колико ученици владају коришћењем различитих софтвера ИКТ-а који се могу користи у настави ликовне културе.
- Истражити потребе и жеље ученика за опремањем специјализованих учионица ИКТ-ом и специфичним софтверима за наставу ликовне културе медијима ИКТ-а.
- Истражити спремност ученика за учење специфичних уметничких софтвера ради стварања радова на часовима ликовне културе.
- Истражити мишљења ученика о утицају ИКТ на мотивацију на часовима ликовне културе.
- Истражити мишљења ученика о жељама да се њихови ликовни радови презентирају на неком од интернет портала специјализованих за ту намену.

Хипотезе истраживања

- Ученици нису у довољној мери информисани о употреби ИКТ и специфичних софтвера у уметности и настави ликовне културе.
- Ученици нису у довољној мери оспособљени за коришћење различитих софтвера који се могу користи у настави ликовне културе.
- Ученици желе да у специјализованој учионици за наставу ликовне културе имају рачунаре и специфичне софтвере који се могу користити за стварање ликовних и радова визуелних уметности.
- Ученици су расположени да уче специфичне уметничке софтвере ради стварања радова на часовима ликовне културе.
- Ученици сматрају да би употреба ИКТ у настави ликовне културе позитивно утицала на мотивацију за рад на часовима ликовне културе.
- Ученици желе да им се радови настали на часовима ликовне културе презентирају на интернету.

Инструмент и популација истраживања

Техником анкетирања истражени су ставови и мишљења ученика о примени информационо-комуникационих технологија у настави ликовне културе. Анкета за ученике спроведена је током априла, маја и јуна месеца 2014. године, у 26 школа шумадијског округа и њоме је обухваћено 598 ученика виших разреда основне школе.

Резултати и дискусија

Опште особине ученика

Укупан број анкетираних ученика био је 598. Већину анкетираних чиниле су девојчице, њих 56,7%. Највећи број је похађао школе чије је седиште у граду (73,9% наспрам 26,1% у селу и предграђу). Ученици петог, шестог и седмог разреда су подједнако заступљени у истраживању. Две трећине анкетираних ученика претходни разред је завршило са одличним успехом, а готово њих 90% имало је оцену пет из ликовне културе и из информатике (Табела 1).

Табела 1: Опште особине анкетираних ученика

Variably	Frequency	Percent
Место становања		
Град	442	73,9
Предграђе	69	11,7
Село	87	14,4
Пол		
мушки	259	43,3
женски	339	56,7
Разред		
Пети	204	34,11
Шести	166	27,76
Седми	171	28,6
Осми	57	9,53
Успех у претходном разреду		
Одличан	371	62,04
Врло добар	182	30,43
Добар	45	7,53
Оцена из ликовне културе		
одличан	524	87,62
Врло добар	64	10,7
Добар	9	1,51
Довољан	1	0,17
Да ли сте имали информатику у предходном разреду		
Да	492	82,27
Не	106	17,73
Оцена из информатике		
Одличан	438	89,02
Врло добар	41	8,33
Добар	11	2,24
Довољан	2	0,41

О информационо-комуникационим технологијама (ИКТ)

Готово сви анкетирани ученици знају да користе рачунар, имају га код куће и користе га пет и више година. У школи је само 5,35% ученика научило да користи рачунар, трећина њих, рачунар користи за друштвене мреже, а 3,01% као додатно средство за учење. Интернет користи 99,67% анкетираних. Коришћење информација са интернета за савлађивање школског градива користи 59,37% анкетираних ученика (Табела 2).

Анализа успеха ученика у претходном разреду и количина времена коју недељно проводе за рачунаром показују да постоји статистички значајна разлика (Chi-Square Tests=28,94, df=8, p<0,01). Највећи број анкетираних је проводио до 5 сати недељно за рачунаром, а 6,67% ученика са добрим успехом уопште не користи рачунар, наспрам 2,75% и 0,27% оних са врло добрим и одличним успехом.

Табела 2. Упиште о информационо-комуникационим технологијама

Variably	Frequency	Percent
Да ли знаш да користиш рачунар?		
Да	595	99,5
Не	3	0,5
Колико дуго користиш рачунар?		
Неколико месеци	12	2,02
До годину дана	28	4,71
До пет година	155	26,05
Више од пет година	400	67,23
Имаш ли рачунар код куће?		
Да	584	97,66
Не	14	2,34
На који начин си научио/ла да користиш рачунар?		
У школи	32	5,35
Самостално уз помоћ литературе	120	20,07
Не знам	31	5,18
Уз помоћ другова, родитеља, рођака и сл.	226	37,79
Све по мало	189	31,61
Колико времена недељно проводиш за рачунаром?		
Више од 14 сати	87	14,55
До 14 сати	76	12,71
До 10 сати	157	26,25
До 5 сати	269	44,98
Уопште не користим рачунар	9	1,51

За шта највише користиш рачунар?		
За друштвене мреже	168	28,09
За додатне информације у вези учења	18	3,01
Не знам	10	1,67
Највише за игре	64	10,7
Све по мало	338	56,53
Знаш ли да користиш интернет?		
Да, одлично	502	83,95
Врло добро	78	13,04
Добро	10	1,67
Довољно	6	1,01
Не	2	0,33
На који начин си научио/ла да користиш интернет?		
У школи	30	5,02
Самостално уз помоћ различите литературе	139	23,24
Не знам	37	6,19
Уз помоћ другова, родитеља, рођака...	249	41,64
Све по мало	142	23,75
Да ли користите информације са интернета за савлађивање школског градива?		
Да	135	22,58
Углавном да	220	36,79
Неодлучна/ан сам	49	8,19
Углавном не	128	21,4
Не	66	11,04

Настава ликовне културе и информационо-комуникационе технологије

Жеља ученика за усавршавањем наставе огледа се у чињеници да би готово сви анкетирани ученици (92,47%) волели да на часовима ликовне културе информације добијају посредством видео-бима/пројектора. Ученици знају да на интернету могу наћи различите информације о ликовној уметности, као и да га могу користити у уметности за стварање ликовних радова. Преко 90% анкетираних би желело да у кабинету за ликовну културу постоје рачунари на којима би могли да цртају, сликају, праве филмове и сл.

Половина анкетираних ученика (50,33%) зна да постоје софтвери који могу да се користе на часовима ликовне културе, а најчешће наведени програми за које су чули су: *Paint* (17,56%), *Adobe Photoshop* (10,54%) и *Power point* (3,18%) (Табела 3).

За *Photoshop* као софтвер, који је данас у медијима најчешће помињан, чуо је тек сваки пети анкетирани ученик (18,9%). Даља анализа одговора само оних ученика који знају да постоје софтверски програми који могу да се користе на часовима ликовне културе, показује да је за *Photoshop* чуо сваки трећи анкетирани (37,54%). Остали софтвери који су ученици наводили су: *SketchUp*, *Picassa*, *Corel draw*, *GIMP*, *Art rage* и сл.

Појединачне активности за које би ученици највише користили рачунаре на часовима ликовне културе биле су: цртање и сликање (79,26%), обрађивање фотографија (71,57%), 3Д (69,90%), прегледање различитих садржаја о уметности и уметницима (67,73%), анимација (66,22%), и најмање за мултимедију и презентације (53,68%) (Табела 4).

Табела 3: Настава ликовне културе и ИКТ-а

Variably	Frequency	Percent
Да ли волиш часове ликовне културе?		
Да	411	68,73
Углавном да	126	21,07
Неодлучна/ан сам	29	4,85
Углавном не	11	1,84
Не	21	3,51
Да ли волиш да на часовима ликовне културе гледате различите информације које се тичу ликовне уметности посредством видео-бима?		
Да	205	34,28
Углавном да	242	40,47
Неодлучна/ан сам	69	11,54
Углавном не	37	6,19
Не	45	7,53

Да ли би волео/ла да у твојој учионици за ликовну културу постоје рачунари на којима би ученици радили?		
Да	459	76,76
Углавном да	83	13,88
Неодлучна/ан сам	29	4,85
Углавном не	12	2,01
Не	14	2,34
Софтвери за које си чуо/ла		
Paint	105	17,56
Photoshop	63	10,54
Power point	19	3,18
Остали софтвери	117	19.52
Да ли знаш да на интернету можеш наћи различите информације о ликовној уметности?		
Да	524	87,63
Углавном да	52	8,70
Неодлучна/ан сам	7	1,17
Углавном не	7	1,17
Не	8	1,34
Да ли знаш да се рачунари користе у уметности за стварање ликовних радова?		
Да	298	49,83
Углавном да	158	26,42
Неодлучна/ан сам	63	10,54
Углавном не	31	5,18
Не	48	8,03

Табела 4: Активности за које би ученици желели да користе рачунаре на часовима ликовне културе

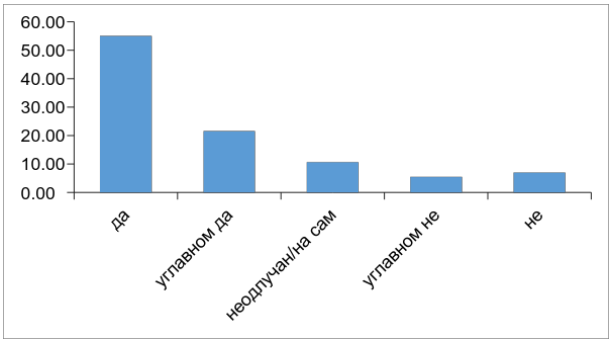
Variably	Frequency	Percent
Прегледање различитих садржаја о ликовној и визуелној уметности		
Да	405	67,73
Не знам	145	24,25
Не	47	7,86
Цртање и сликање		
Да	474	79,26
Не знам	93	15,55
Не	31	5,18
Обрада и манипулације фотографијама		
Да	428	71,57
Не знам	113	18,90
Не	57	9,53
Мултимедијалне презентације		
Да	321	53,68
Не знам	195	32,61
Не	82	13,71
Анимација		
Да	396	66,22
Не знам	142	23,75
Не	60	10,03
3Д		
Да	418	69,90
Не знам	126	21,07
Не	54	9,03

Упоредна анализа жеља ученика да им се радови презентују на интернету са мишљењем да би употреба рачунара на часовима ликовне културе била мотивација за њих у смислу побољшања рада и жеља за коришћењем рачунара, показује да би 2/3 анкетираних ученика волело да им се радови који настају на часовима ликовне културе нађу на интернету, имају жељу и сматрају да би коришћење рачунара деловало мотивационо на њихов рад.

Тестирање значајности разлике између типа школе (градска/сеоска) и жеље ученика да им се радови који настају на часовима ликовне културе презентују на интернету показује статистички значајну разлику (Chi-Square Tests=14,10, df=5, p<0,05). Наиме, 14,3% ђака из градских школа и 7,7% из сеоских не би или углавном не би желело да им се радови презентују. Процентуално учешће оних који би желели или углавном желели било је готово једнако. Значајна разлика забележена је и између типа школе и мишљења ученика да би употреба рачунара на часовима ликовне културе била мотивација за бољи рад (Chi-Square Tests=10,74, df=4, p<0,05).

За даљу анализу варијабла „Да ли би желео/ла да се твоји радови настали на часовима ликовне културе презентују на интернету“ трансформисана је на следећи начин: одговори

„Да“ и „Углавном да“ у „Да“, а одговори „Не“ и „Углавном не“ у „Не“. Новоформирана варијабла је затим укрштена са варијаблом „Успех у претходном разреду“. *Chi-Square* тест показује да постоји статистички значајна разлика (*Chi-Square Tests*=15,978, df=4, p<0,05).



Графикон 1: Жеља за коришћењем рачунара на часовима ликовне културе / Да ли би употреба рачунара била мотивација за бољи рад

Графикон 2 приказује упоредне резултате: Жеља ученика да им се радови презентују на интернету / Да ли би употреба рачунара на ликовном била мотивација за бољи рад / Жеља за коришћењем рачунара на часовима ликовне културе.

Графикон 2: Презентација радова на интернету; мотивисаност за бољи рад; коришћење рачунара на настави ликовне културе

Ученици, ИКТ и настава ликовне културе

Ученици данас одрастају уз рачунаре, таблете, мобилне телефоне, ГПС уређаје, дигиталне камере, дигиталне музичке плејере и друге дигиталне уређаје. Ученици не само да су заинтересовани за ове гедете, они су и вештији у коришћењу од већине одраслих. У планирању наставе важно је да се ова заинтересованост ученика за ИКТ-ом повеже са наставом ликовне културе. Коришћење ИКТ-а у настави ликовне културе повећава интерес ученика, промовише рад у учионици, ученици уче нове вештине, помаже ученицима да успоставе везе између наставе и спољног света, и показује родитељима и управи да се користе најновија наставна средства (Swanson, 2010). Ученици у нашим школама данас су *дигитални староседеоци,* како их назива Марк Пренски (Marc Prensky) и разликују се од ученика од пре десетак година. Они одрастају уз дигиталне технологије, а њихов матерњи језик је дигитални језик – глобални језик који течно говоре. Насупрот томе, за наш образовни систем и већину наставника, дигитални језик је у најбољем случају, други језик (Prensky, 2001; Loveless, 2005).

Дон Тапскот (Don Tapscott) сковао је термин *N-Geners* (*N-Geners – Net Generation*) да опише нове генерације ученика који одрастају у дигиталном свету. Они уче, раде, играју се, комуницирају, купују и стварају заједнице врло различите од својих родитеља. Ова генерација је радознала, самопоуздана, паметна, фокусирана, у стању да се прилагоди и има глобалну оријентацију. *N-Geners* одбијају да буду сведени на статус гледалаца. Телевизија је технологија уз коју су одрастали родитељи, а *N-Geners* су одрасли на интернету, који дозвољава више слободе и интеракције (Tapscott, 1998). Данашња деца су стално у свету мултимедије у ваншколским активностима кроз употребу мобилног телефона, телевизије, сурфовањем интернетом и играњем рачунарских игара. Ово им омогућава, на неком нивоу, да постану дизајнери уместо обичних корисника ИКТ-а (Peppler, 2010).

Ученици значајну количину знања у коришћењу ИКТ-а науче ван формалних обра-

зовних институција, самостално експериментишући, од родитеља, од вршњака и сл. (Radclyffe-Thomas, 2008). Коришћење рачунара у уметничке сврхе ученици могу да уче у школи, а њихово богато искуство у коришћењу ИКТ-а може играти битну улогу у савладавању на настави. Ученици првог разреда већ имају искуства у раду са дигиталним медијима. У основној школи се у почетку кроз експериментисање могу савладати први кораци у коришћењу ИКТ-а да би се у старијим разредима лакше дошло до коришћења сложенијих софтвера у настави ликовне културе. Савладавање једноставнх софтвера за *едиговање* фотографија, једноставни софтвер за сликање и цртање и претраживање интернета могу бити добар основ за надградњу у старијим разредима (Gisbertz, 2008: 59).

Различити софтвери могу да омогуће ученицима који не поседују вештине са традиционалним ликовним медијима да своје идеје материјализују на њима ближи начин (Long, 2001; Wang, 2002; Wood, 2004 према Phelps and Maddison, 2008). Захваљујући рачунарској техологији грешке се могу лако исправити, што доводи до промоције експериментисања, које се налази у срцу креативности (Wood, 2004). Уметнички софтвер је медиј за истраживање, ученици су у могућности да сниме и сачувају идеје, манипулишу линијама и бојом, модификују и манипулишу фотографијама (Matthew, 1997). ИКТ омогућавају корисницима да раде ствари које се не могу урадити ефикасно или се не могу урадити уопште коришћењем класичних ликовних техника (Loveless, 2005). „Коришћењем ИКТ-а ученици су врло мотивисани за рад, чак иако не воле рачунаре. У најмању руку, они испробавају и експериментишу, играју се, истражују и труде се да ураде задатак“ (Heckles, 2012: 7).

Фелпс и Медисон (Renata Phelps, Carrie Maddison) истичу факторе који утичу на коришћење ИКТ-а у настави ликовне културе и то су: лакоћа коришћења, подршка колега из школе, време потребно да се успешно интегрише технологија у наставни програм, подстицај за промене и решеност за стручно усавршавање. Неки аутори показују забринутост у вези са отпором променама и тврде да се тај отпор, у великој мери, заснива на конфузији и неразумевању потребе за увођењем ИКТ-а у наставу ликовне културе (Phelps и Maddison, 2008).

Са растом примене ИКТ-а у настави ликовне културе, неки страхују да ће традиционални медији, као што су оловка, угљен или уље, бити запостављени у корист софтверских заснованих креација. Међутим ИКТ олакшавају учење традиционалних техника и вештина, а омогућавају већи избор у стварању дела (Devaney, 2008). Као и било које друге предложене технологије, успешно усвајање ИКТ-а у великој мери зависи од дугорочне одрживости и намере корисника да га на настави користе (Khairezan и Wing, 2012) .

Ефекти коришћења ИКТ-а у настави ликовне културе

Употреба дигиталних алата као уметничког медија у школама пружа многе могућности за неговање вештина потребних у двадесет првом веку. Данас писменост подразумева раумевање медија и технологија и њихов потенцијал за интеракцију, комуникацију и изражавање.

Различити аутори износе да се употребом ИКТ-а проширују сазнајна и изражајна средства у настави ликовне културе. Савремене технологије не замењују традиционалне ликовне медије, већ проширују могућности уметничког изражавања, комуникацију и перцепцију (Wood, 2004). Савремени медији нису створени да се користе изоловано од класичних ликовних медија или у изолованом културном контексту. Савремене и традиционалне медије треба користити заједно тако што ће се узети најбоље од оба медија (Bolter и Grusin, 1999; Tillander, 2011). У настави ликовне културе не би се требало ослони-

ти само на дигиталне медије (Kirschenmann и Pezz, 2004). ИКТ треба буду коришћене у настави ликовне културе да побољшају наставу уз задржавање традиционалних ликовних вештина (Kirschenmann према Radclyffe-Thomas, 2008).

Предност интегрисања ИКТ-а у наставу ликовне културе може се видети и преко потенцијала да промовишу нови начин сагледавања и рада у уметности (Taylor, 2007). ИКТ омогућавају корисницима да раде ствари које се не могу урадити ефикасно или се не могу урадити уопште коришћењем класичних ликовних техника (Loveless, 2005). У настави ликовне културе коришћењем дигиталних извора слика отварају се нове могућности у разумевању историје уметности. Велике базе података са репродукцијама слика постале су доступне и на располагању су ученицима и наставницма (Möller, 2008).

Џејн Хеклс (Jane Heckles) на основу истраживања о примени ИКТ-а у настави ликовне културе износи закључке да ИКТ: побољшава способност да ученици истражују и развијају идеје; обезбеђују нови медиј да се истражи уметност; обезбеђују изворе информација о уметницима из прошлости и садашњости; обезбеђују приступање информацијама о уметничким техникама и актуелним темама и питањима; пружају могућност креирања е-портфолија; нуде софтверске алате за стварање радова и алате за видео и анимацију; нуде могућност колажирања фотографија и скенираних слика; пружају могућност заједничке онлајн пројеката. Општа препорука за наставнике и ученике у уметности и дизајну јесте да потпуно прихвате ИКТ. Ово истраживање је показало да ИКТ омогућавају приступ низу извора који повећавају знање и разумевање уметности. Хеклс на крају закључује: „Не може бити сумње да се учење уметности и дизајна може унапредити кроз употребу ИКТ-а у настави“ (Heckles, 2012: 18).

Џојс Вуд (Joyce Wood) је на основу истраживања у преко 200 школа у Великој Британији изнео веровања наставника да употреба интернета у настави повећава истраживачке вештине ученика (Wood, 2004). Тапскот (Don Tapscott) тврди да употреба ИКТ-а, поготово интернета, чини да ученици развијају размишљање и истраживачке вештине (Tapscott, 1998). Коришћење рачунара као средства у настави ликовне културе омогућава експериментисање и подстиче спонтаност у различитим приступима учења (Radclyffe-Thomas, 2008).

Технологија не треба да се користи да замени неке технике и алате у настави ликовне културе, али треба да побољша учење и стварање. Изнад свега, коришћење ИКТ-а у настави ликовне културе није начин да се направи инстант уметност или да уради инстант уметнички пројекат. (Gura, 2008)

ИКТ пружају ученицима у настави ликовне културе: софтверске апликације, програме за обраду текста и статистичке алате које ученици могу да користе за развој идеја и вештина и тако представе своје резултате и закључке; специфичан софтвер за манипулацију фотографија и слика, израду анимација, веб-дизајна и 3Д моделовање, па ученици имају могућност стварања дела визуелних уметности; интернет, који омогућава приступ низу дигиталних извора, укључујући онлајн базе података које могу бити искоришћене за учење. Додатне предности су: комуникација која укључује е-пошту, форуме, огласне табле и алате за ћаскање који могу да подрже низ заједничких активности; мултимедија која може да подржи различите стилове учења и укључује коришћење слика, звука, видеа и анимација. Неки ученици преферирају визуелне податке или комбинације са текстом, док другима више одговарају аудио или само текстуалне информације. Рачунар се може користити као помоћ у процењивању или самопроцењивању знања кроз онлајн тестирање. Такође, рачунар може пружити подршку у учењу, употребом онлајн туторијала који могу да укључе ви-

део или анимацију, те се могу добити повратне информације у оквиру структурисаног оквира; Додатне могућности дају и: видео-конференције које подразумевају коришћење аудио и визуелних комуникација, а могу се користити за размену информација, идеја и др.; симулације и модели који омогућавају ученицима да истражују удаљене, неприступачне или опасне ситуације и пределе у безбедном окружењу; визуелизација која се користи да се представе комплексне информације и приступ реалним ситуацијама које су иначе недоступне; коришћење рачунарских игара кроз истраживање са другима или самостално у симулираном окружењу (Neylon, 1996; Henning, 1999; Taylor, 1999; Ashford, 2002; Brown, 2002; према Phelps и Maddison, 2008; NSEAD, 2009; Black и Browning, 2011; Loveless, 2002).

ИКТ у настави ликовне културе има велики потенцијал да створе нове и узбудљиве приступе учењу и стварању уметности које до сада нису биле могуће. Посебна могућност је стварање сарадничких пројеката, радова и размена идеја и искустава које пружају ИКТ у најширем могућем спектру контекста и окружења. (Radclyffe-Thomas, 2008). *NSEAD* (*The National Society for Education in Art and Design – Национално удружење за образовање у уметности и дизајну* Велике Британије) истиче да данас постоји велика потреба за софистицираним и добро развијеним вештинама визуелне писмености, уз разумевање употребе ИКТ-а у креативним индустријама, образовању, забави и на радном месту, а настава ликовне културе пружа многе од суштинских вештина за све аспекте будућег живота. Употреба ИКТ-а у уметности и дизајну пружа могућности ученицима да приступе уметничким делима и транс-културним артефактима на глобалном нивоу из прошлости или садашњости, кроз виртуелне галерије на интернету. Пружају низ могућности да ученици развијају своје идеје кроз експериментисање у уметничким софтверима, открију свој креативни потенцијал ангажовањем у различитим врстама активности, раде и стварају радове у дводимензионалним и тродимензионалним софтверским пакетима, стварају у сарадњи са наставницма, стручњацима и вршњацима на глобалном нивоу и, на крају, презентују своје радове и промовишу и себе и школу широкој публици од својих вршњака, преко родитеља, наставника, па до уметника (NSEAD, 2004).

Закључак

Све је већи значај сликовних и визуелних информација у данашњем свету (фотографија, видео, анимиране слике, симболи и иконографија). Анализа, интерпретација, екстраполација и евалуација визуелног приказа постала је једнако важна као и стварање уметности, а изискује све већу потребу за наставу ликовне културе која је „једини стручњак“ у образовном систему и која се бави овим информацијама. Ученици треба да знају како масовни медији функционишу, а настава ликовне културе има важну улогу да припреми ученике као визуелно писмене и критичке чланове друштва. Повећање потребе за разумевањем и креирањем визуелних порука намеће преиспитивање односа уметности и медија. Развој нових медија отвара нове перспективе за уметничку праксу.

Информационо-комуникациона технологија може да утиче у сваком аспекту стварања и разумевања уметности. Она може да обезбеди ученицима богат извор референтног материјала. Омогућава им приступ виртуелном платну где могу да дочарају старе технике и открију нове уметничке могућности. У стварању радова визуелних уметности, технологија чини то много лакшим за коришћење. ИКТ пружају ученицима могућност да повећају способности за истраживање и развијање идеје, нови медиј за стварање радова визуелних уметности, приступ низу информација које обогаћују ученичко знање и разумевање уметности. Такође, ИКТ обезбеђују

нови медиј да се истражи уметност, изворе информација о уметницима прошлости и садашњости, приступање информацијама о уметничким техникама и актуелним темама и питањима и пружају могућност креирања е-портфолија и заједничких онлајн пројеката.

Употреба ИКТ-а у настави ликовне културе ученицима доноси могућност да повећају брзину кретивног процеса, омогућавајући развој у дигиталном медију. Ове технологије не доносе идеје саме по себи, али могу битно убрзати процес стварања јер се брзо долази до замисли, до визуелне слике на екрану или папиру, па због тога није чудо да их уметници користе у стварању јер тако брзо долазе до видљивог резултата. У настави ИКТ имају исти ефекат – шта год ученици замисле, брзо могу добити резултат у много варијација које се могу комбиновати, модификовати, дорађивати или враћати неколико корака уназад. Ученици могу истраживати и експериментисати, играти се различитим софтверима не би ли на тај начин дошли до своје јасне идеје.

Наше истраживање спроведено међу ученицима показало је да су они мотивисани и имају жељу да се информационо-комуникационе технологије више укључе у наставу ликовне културе. Укључивање ИКТ-а у наставу ликовне културе подразумева коришћење како у процесу учења и подучавања тако и у процесима стварања ликовних и радова визуелних уметности, тако да ове медије можемо сврстати у две групе: медије које су првенствено за учење и подучавање и медије који су намењени стварању радова.

Употребом ИКТ-а проширују се сазнајна и изражајна средства у настави ликовне културе. Савремене технологије не замењују традиционалне ликовне медије, већ проширују могућности уметничког изражавања, комуникацију и перцепцију. Увођење информационо-комуникационих технологија у наставу ликовне културе не значи одбацивање традиционалних ликовних медија, већ повећавање могућности за учење и подучавање, презентацију и стварање ликовних радова и радова визуелних уметности. Може се говорити и о повећању избора у настави, повећању избора средстава за учење и стварање, а на крају и о повећању индивидуализације у настави.

Настава ликовне културе треба да припреми ученике за пун и продуктиван живот у хај-тек (*high-tech*) окружењу. Ученици треба да буду спремни да истражују непознато, да експериментишу идејама, да креативно мисле и истражују, да критички сагледавају визуелне поруке и да буду спремни за комуникацију и сарадњу признајући успех или неуспех.

Литература

- Arts Council England (2003). *Keys to imagination ICT in art education.* http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/730.pdf
- Ash, K. (2008). *Digital Approach to Art Ed. Gains Momentum.* http://www.edweek.org/dd/articles/2008/06/05/04artsidebar_web.h01.html
- Bauer, A. T. (2005). *Neue Medien und Neue Pädagogik –Die Interoperation von Medien und Pädagogik.* http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/medien/21_bauer.pdf
- BDK, Bund Deutscher Kunsterzieher (2001). *Digitale Medien und Kunstunterricht* http://www.bdk-online.info/blog/data/2004/02/Digitale-Medien-im-Kunstunterricht.pdf

- BDK, Bund Deutscher Kunsterzieher (2014). *Die Zukunft der Kunstpädagogik im Blick* http://www.bdk-online.info/blog/2014/02/22/die-zukunft-der-kunstpaedagogik-im-blick/
- Black, J., Browning K. (2011). *Creativity in Digital Art Education Teaching Practices*; National Art Education Association, Art Education, v64 n5 p19–34 Sep 2011, 19–34. http://click4teachers.weebly.com/uploads/1/0/9/9/10998480/2011creativityindigitalarteducationteachingpractices.pdf
- Bolter, J. D., Grusin, R. (1999). *Remediation:Understanding new media.* http://monoskop.org/images/a/ae/Bolter_Jay_David_Grusin_Richard_Remediation_Understanding_New_Media_low_quality.pdf
- Crowe, B. (1988). *Computers in secondary school art curriculum: Painting a picture of effective teaching.* Рад презентован на „Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association", Lexington. ERIC Number: ED305897, Record Type: RIE, Publication Date: 1988, Pages: 9 http://www.ebscohost.com/schools
- Devaney, L. (2008). *Technology makes art education a bigger draw* http://www.eschoolnews.com/2008/09/19/technology-makes-art-education-a-bigger-draw/
- Gere, C. (2002). *Digital culture.* London: Reaktion Books Ltd, http://pl02.donau-uni.ac.at/jspui/bitstream/10002/597/1/digital-culture.pdf
- Gisbertz, J. (2008). *Grunwisen kunstdidaktik.* Donauworth: Auer Verlag
- Gregory, C. D. (1996). *Art Education Reform: Technology as Savior*. Art Education Volume 49, Number 6, (49–54). http://www.editlib.org/p/82709/
- Gregory, C. D. (2009). *Boxes with Fire: Wisely Integrating Learning Technologies in the Art Classroom.* Art Education, 62(3), 47–54. http://connection.ebscohost.com/c/essays/38707301/boxes-fires-wisely-integrating-learning-technologies-art-classroom
- Gura, M. (2008): *Visual Arts Units for All Levels* http://www.iste.org/images/excerpts/NETART-excerpt.pdf
- Heckles, J. J. (2012). *ICT in the Art and Design Class, approaches to new technologies by Teachers and Artist-Teachers.* http://mklc.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Julia-Heckles-ICT-in-the-Art-and-Design-Class-Approaches-to-New-Technologies.pdf
- Henning, F. (1999). *Medien-Kunst-Pädagogik. Anstösse zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst.* http://www.kunstlinks.de/material/fachd1.htm
- Khairezan, R. M., Wing, K. Au (2012). *Visual Art Education Teachers' Continuance Intention to Integrate ICT: A Model Development.* 6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012) Volume 90, 10 October 2013, Pages 356–364 http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813019915
- Kirschenmann, J., Peez, G. (2004). *Computer im Kunstunterricht - Werkzeuge und Medien*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH

- Long, S. (2001). *Multimedia in the art curriculum: Crossing boundaries.* Journal of Art and Design Education, 20(3), 255–263. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00274
- Loveless, A. (2002). *Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning.* http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/39/PDF/loveless-a-2002-r4.pdf
- Loveless, A. (2005). *ICT and Arts Education - for Art's Sake?* http://site.aace.org/pubs/foresite/ArtEducation.pdf
- Mandić, D. (2008). *Informaciona tehnologija u savremenoj nastavi*, http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad2_.pdf
- Möller, A. (2008). *Neue Medien im Kunstunterricht* http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Neue_Medien_im_Kunstunterricht.pdf
- NAEA, National Art Education Association (2009). *Learning in a visual age.* http://alumniconnections.com/olc/filelib/NAEA/cpages/9004/Library/NAEA_LVA_09.pdf
- NSEAD, Nacional Scociety for Education in Art and Design (2009). *E-learning and Virtual Learning Environments.* http://www.nsead.org/ict/about/about13.aspx
- Peez, G., Schacht, M. (2004). *Computereinsatz im Kunstunterricht, Ergebnisse empirischer Bildungsforschung.* http://www.georgpeez.de/texte/museergeb.htm
- Peez, G. (2005). *Kunstpädagogik jetzt* http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.htm
- Peppler, K. (2010). *Media Arts: Arts Education for a Digital Age*. http://www.artsedsearch.org/summaries/media-arts-arts-education-for-a-digital-age
- Phelps, R., Graham, A., Thornton, P. (2006). *Technology Together: Getting whole schools involved with ICT through a metacognitive approach.* http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=educ_pubs
- Phelps, R., Maddison, C. (2008). *ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs.* Australasian Journal of Educational Technology, 08, 24(1), 1–14 http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/phelps.html
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants.* From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001) http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
- Radclyffe-Thomas, N. (2008). *White heat or blue screen? Digital technology in art & design education.* http://www.researchgate.net/publication/229477147_White_Heat_or_Blue_Screen_Digital_Technology_in_Art__Design_Education
- Recesso, A., Orrill, C. (2007). *Integrating technology into teaching: the technology and leaning continuum*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Swanson, B. (2010): *Using Technology in the Elementary Art Classroom.* http://voices.yahoo.com/using-technology-elementary-art-classroom-6257142.html

- Taylor, G. P. (2007). *Press Pause: Critically Contextualizing Music Video in Visual Culture and Art Education*. http://www.jstor.org/discover/10.2307/25475827?uid=3738928&uid=2&uid=4&sid=21103464826577
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation.* http://www.ncsu.edu/meridian/jan98/feat_6/digital.html
- Tillander, M. (2011). *Creativity, Technology, Art, and Pedagogical Practices.* Art Education, January 2011, 40–46. http://click4teachers.weebly.com/uploads/1/0/9/9/10998480/2011creativitytechnologyartandpedagogicalpractices.pdf
- Wood, J. (2004). *Open minds and a sense of adventure: How teachers of art & design approach technology.* The International Journal of Art & Design Education, 23(2), 179–191. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jade.2004.23.issue-2/issuetoc

Research students' attitudes about the use of ict in teaching art

Vojislav Ilić
PS Milutin i Draginja Todorović

Abstract: *Information and communication technologies (ICT) are becoming an everyday means of educational technology in schools and computers shy inputs and the teaching of arts. ICT provide students with the opportunity to increase the capacity for research and development of ideas; They provide a new medium for creating works of visual art; Provide access to a range of information that enrich the students' knowledge and understanding of art; Ability to create e-portfolios and on-line joint projects.*

Given that the research concerning ICT and teaching art line, we wanted to determine students' attitudes about the use of ICT in teaching art. The survey was conducted u26 school Šumadia district and it included 598 students in higher grades of elementary school. The survey showed that students are interested in the introduction of ICT in the teaching of arts to teaching and learning and to generating works of visual arts. Students believe that they use ICT in teaching motivated to be more active in teaching art.

The introduction of these modern technologies in the teaching of arts does not mean rejection of the traditional media, but also increase the opportunities for learning, presentation and creation of artistic works and works of visual art. One can speak about and increase choice in education, increasing the choice of means to learn and create, and finally the increasing individualization of instruction.

Keywords: *Information and communication technology, pupils, teaching art education*

UDC 37.212:159.953:371.3:3/5

Дидактичко-методичке стратегије као подршка процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење

Зорица Ковачевић[1], Сања Благданић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Оспособљавање деце и ученика за самостално учење у васпитно-образовном, односно наставном раду, подразумева осмишљен и планиран, систематичан и континуиран процес. Примењене дидактичко-методичке стратегије, у непосредном васпитно-образовном раду са децом и ученицима, процесу њихове оспособљавања за самостално учење могу дати већи или мањи допринос.*

У овоме раду биће представљени резултати истраживања које је имало за циљ испитивање заступљености дидактичко-методичких стратегија у васпитно-образовном раду са децом и ученицима у области упознавања околине и настави природе и друштва које у значајној мери могу допринети оспособљавању за самостално учење и утврђивање фактора који утичу на избор дидактичко-методичких стратегија приликом планирања васпитно-образовног рада.

Резултати спроведеног истраживања показују да се методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце или ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва јављају веома ретко и да се њихова заступљеност са узрастом деце и ученика смањује. Одређени утицај приликом избора одређених методичких стратегија има природа садржаја васпитно-образовног рада и природа разумевања васпитно-образовног, односно наставног рада од стране самих практичара.

Кључне речи: *Оспособљавање за самостално учење, дидактичко-методичке стратегије, узраст деце и ученика, садржаји, упознавање околине и настава природе и друштва.*

Самостално учење деце и ученика у васпитно-образовном процесу може се посматрати и као средство и као циљ васпитно-образовног процеса. Као средство, самостално учење представља један од начина остваривања предвиђених васпитно-образовних циљева. Истовремено, коришћењем техника самосталног рада и учења ради остваривања предвиђених васпитно-образовних циљева подстиче се осамостаљивање деце и ученика. Односно, деца и ученици се оспособљавају за самостални рад, самообразовање, самостално учење и самостално доношење одлука што и јесу, између осталих, циљеви предшколског и основношколског васпитања и образовања. Зато, да бисмо комплетно сагледа-

1 Zorica.Kovacevic@uf.bg.ac.rs

ли процес оспособљавања деце и ученика за самостални рад, неопходно је скренути пажњу на однос основних дидактичких компоненти процеса поучавања и учења – циљева, садржаја и метода васпитно-образовног рада.

У настави која је одређена циљевима Клафки (Klafki, 1994) централно место даје њиховом значају за садашњост и будућност младог човека. Вишеструки значај оспособљавања деце и ученика за самостално учење јасно је уочљив. Оспособљавање деце и ученика за самостално учење значајно је за садашњост детета или ученика јер доприноси његовим бољим резултатима учења, односно бољим исходима самог васпитно-образовног процеса. Осим тога, оспособљавање деце или ученика за самостално учење значајно је и за њихову будућност јер доприноси њиховом природнијем и ефикаснијем уклапању у живот.

Интенционални и тематски аспект васпитно-образовног процеса тек заједно чине потпуну слику о циљевима, наглашава Шулц (Schulz, 1994), тако што намере остварујемо помоћу садржаја, а садржаји постају теме тек с интенционалних гледишта. У новијим радовима Клафки (Klafki, 1994) наглашава да тематика, односно садржаји, готово увек обухватају и поступке које ученици морају научити или се са њима суочити. Хајман (према: Кнежевић, 1986) истиче да се основне форме садржаја у настави јављају као наука, техника и пракса. Вилотијевић (Вилотијевић, 1999б) каже да Хајман *технике* сматра најважнијим делом садржаја. То значи да, на одређен начин, и сами поступци и технике самосталног учења могу представљати садржај васпитно-образовног процеса. Из аспекта разматрања могућности развоја самосталности деце и ученика у васпитно-образовном процесу, значајним се могу сматрати управо они садржаји који за себе везују методе самосталног сазнавања детета или ученика и његовог властитог стварања.

С друге стране, намере (циљеви) које се покушавају остварити у васпитно-образовном процесу, а међу њима и оспособљавање деце и ученика за самостално учење, не могу се достићи директно, већ преко бављења деце и ученика одређеним предметом – садржајем. На тај начин, бављење садржајем представља средство или методу којом се остварују одређене намере.

Одлуке о садржају поучавања и учења доносе се на основу постављених циљева. Преузимајући Хајманову тврдњу о међузависности циљева, садржаја, метода и медија, Бланкерц (према: Terhart, 2001) говори о склопу односа између садржаја и методичких одлука – с једне стране свака наставна метода садржи претходне одлуке о садржају, а с друге стране већ у одлучивању о циљевима и садржајима наставе размишљамо о могућностима методичке реализације постављених циљева.

Другим речима, методички репертоар који имамо на располагању, с обзиром на техничке могућности или компетенције одраслих, може у одређеним околностима ограничавати одлуке о циљевима и садржајима. На тај начин „метода“ може повратно деловати на одлуку о садржају. Терхартовој тврдњи треба додати да, поред техничких могућности и компетенција одраслих, на методички репертоар могу утицати и могућности деце и ученика, односно репертоар који имамо у њиховим овладаним вештинама, развијеним способностима, стеченим умењима и њиховом укупном искуству. Дакле, начин на који се одређеном садржају приступа у наставном, односно васпитно-образовном процесу утицаће на то како се „*одређени садржај појављује у наставном процесу и делује те на то која ће се квалитета учења захтијевати од ученика*“ (Terhart, 2001: 49). На основу тога, сасвим је јасно да приликом доношења одлука о садржајима морамо размотрити и питање избора метода како бисмо осигурали да методичка реализација васпитно-образовног процеса помогне оства-

ривању постављених циљева. Уколико „радикализујемо“ поставку о међузависности садржаја и метода, Терхарт напомиње да метода, схваћена као врло широк појам, може постати доминантним фактором за предмет учења и субјект учења.

Кипер и Мишке (Kiper & Mischke, 2008) наглашавају да се појам „методе“ може схватити на три начина. Према првом схватању методе представљају пут до остваривања постављеног циља и при томе Кипер и Мишке напомињу да је потребно разликовати методе поучавања од метода учења. Према другом полазишту методе се могу схавтити као циљ процеса поучавања и учења, и у том смислу наглашавају да се у савременим размишљањима о учењу као конструкцији, реконструкцији и ко-конструкцији знања, велики значај придаје учењу путем открића и учењу решавањем проблема. Треће схватање метода полази од питања шта се дешава при учењу, односно који се психички и ментални процеси покрећу у одређеном случају и у том смислу напомињу да проучавање законитости учења постаје средишње питање методике васпитно-образовног рада. За процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење значајним у овоме раду сматрамо значајним схватање метода васпитно-образовног као циља поучавања и учења. Задатак научно усмереног васпитно-образовног процеса није само да уведе децу и ученике у посебна питања и проблеме неке области или предмета и пренесе одређено стручно знање, већ и да представи и пренесе посебне методе којима се то знање стиче. Када се говри о могућностима примереног увођења деце и ученика у специфичне методе неке науке, Kiper і Miške наглашавају да се у зависности од нивоа знања и умења оне морају развијати и примењивати на различитим ступњевима сложености.

У дидактичкој литератури не постоји усаглашеност око тога шта се подразумева под појмом „методе поучавања и учења“. Кључна полазиште је у томе да је потребно разликовати *методе* поучавања и учења (множина) од *метода* поучавања и учења (једнина). У првом случају реч је о појединачним методама у оквиру методичког тока током релаизације једне активности или наставне јединице. У другом случају реч је о редоследу и међусобној повезаности и условљености конкретних методичких поступака, односно о дидактичко-методичкој стратегији поучавања и учења или наставној синтакси (Kiper & Mischke, 2008).

Методичко структуирање, односно структурирање процеса поучавања и учења према Клафкију (Klafki, 1994) представља превођење одређених момената у сукцесиван ток неког процеса поучавања и учења, односно у алтернативне могућности таквих токова. Везујући питање метода поучавања и учења за облике учења, облике помоћи одраслог и облике интеракције, Клафки као „најважније“ издваја учење путем открића и учење путем поновног доживљавања и разумевања. Анализирајући ток процеса учења и поучавања, облике учења, поступке помоћи одраслог и могућности за социјално учење, Клафки појму *методе* даје доста широко значење.

Шулцово (Schulz, 1994) схватање појма *методе* је такође доста широко. Појам *методе* Шулц схвата као збирну ознаку за облике опхођења и за облике организације у настави, те тако под појмом *метода* обухвата различите начине комуникације учесника у настави, различите временске одреднице – фазе, различите организационе облике наставе према месту учења и различите социолошке форме ученика у настави.

Клафки и Шулц појму методе дају значење које Кипар и Мишке дају појму метод поучавања и учења, односно појму наставна синтакса, а које ми у овоме раду обухватамо појмом дидактичко-методичке стратегије процеса поучавања и учења.

О методу поучавања и учења нешто одређеније говори Хајман наводећи *одређивање методичке замисли* као поступка из којег проистичу остали детаљи наставног рада и који се

заснива на целовитом сагледавању наставе. У одређивању те методичке замисли пролази се кроз три поступка: 1) *поступак анализе целине* с циљем уочавања саставних делова и зависности делова и целине, 2) *поступак синтезе елемената* с циљем изграђивања научних, оперативних и других целина и 3) *пројектни поступак* с циљем подстицања иницијативе ученика, природног и целовитог савладавања садржаја, приближавања природном учењу и истраживачком сазнању (Кнежевић, 1986).

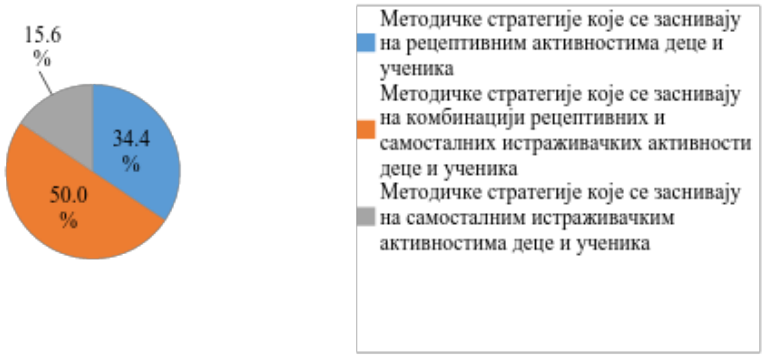
Дидактика заснована на кибернетско-информатичкој теорији образовну стратегију одређује као „*план за постизање неког образовног циља*" (Felix von Cube, 1994: 64), односно као редослед „*планираних мјера које наставник или медиј морају провести*" (Felix von Cube, 1994: 66), а које децу или ученике треба да доведу до одређеног циља. Кибернетско-информатичка теорија наводи да се образовне стратегије састоје од метода, а остварују помоћу медија. Методе, према кибернетичко-информатичкој дидактици, могу бити део појединих образовних стратегија или могу и саме бити образовне стратегије уколико су усмерене ка одређеном образовном циљу. У првом случају реч је о методама, а у другом о методу, односно стратегији поучавања и учења.

Израз *стратегија*, сматра Матијевић (Matijević, 2008), означава поступање усмерено ка остваривању циља након системске припреме и планирања, а у контексту тог поступања ослањамо се на разне поступке, односно методе. Будући да у сваком циљу, према дидактици као теорији курикулума (Möller, 1994), можемо разликовати садржајни аспект као стимулус и аспект понашања као реакцију, важан чинилац који одређује избор дидактичко-методичке стратегије јесте и природа и структура самог садржаја. На тај начин дидактичко-методичку стратегију, као редослед планираних мера и поступака, можемо одредити и као одабрани приступ садржају, при чему поменути одабир зависи од:

1. постављеног циља као основног полазишта који, према Хајману (Кнежевић, 1986), може имати когнитивну, емоционалну или прагматичну димензију,
2. природе и структуре садржаја који се, такође према Хајману (Кнежевић, 1986), може јављати у форми науке, технике или праксе,
3. деце или ученика, односно њихових узрасних и индивидуалних карактеристика,
4. васпитача или наставника, односно њихових професионалних компетенција, личних афинитета и искустава у вези са могућностима и ефектима одређених методичких стратегија стечених кроз њихову ранију примену,
5. објективних околности, односно услова у којима се васпитно-образовни рад одвија.

Из аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење, дидактичко- методичке стратегије могуће је класификовати према степену самосталности и продуктивности деце и ученика током процеса поучавања и учења на следећи начин:

1. стратегије које се заснивају на рецептивним активностима деце и ученика (нпр. експозиторно поучавање),
2. стартегије које се заснивају на комбинацији рецептивних и самосталних истраживачких активности деце и ученика (нпр. развојно-хеуристички модел или егземпларни модел поучавања и учења),
3. стратегије које се заснивају на самосталним истраживачким активностима деце и ученика (нпр. учење откривањем, решавањем проблема, самосталним истраживањем друштвене средине и различитих историјских извора и сл.).



Графикон 1 – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година

Методологија истраживања

Истраживање које смо реализовали имало је за циљ утврђивање заступљености дидактичко-методичких стратегија у васпитно-образовном раду са децом и ученицима у области упознавања околине и настави природе и друштва. Оне у значајној мери могу допринети оспособљавању за самостално учење и утврђивању фактора који утичу на избор дидактичко-методичких стратегија приликом планирања васпитно-образовног рада. Користили смо дескриптивну методу са систематским посматрањем и анкетирањем као истраживачким техникама.

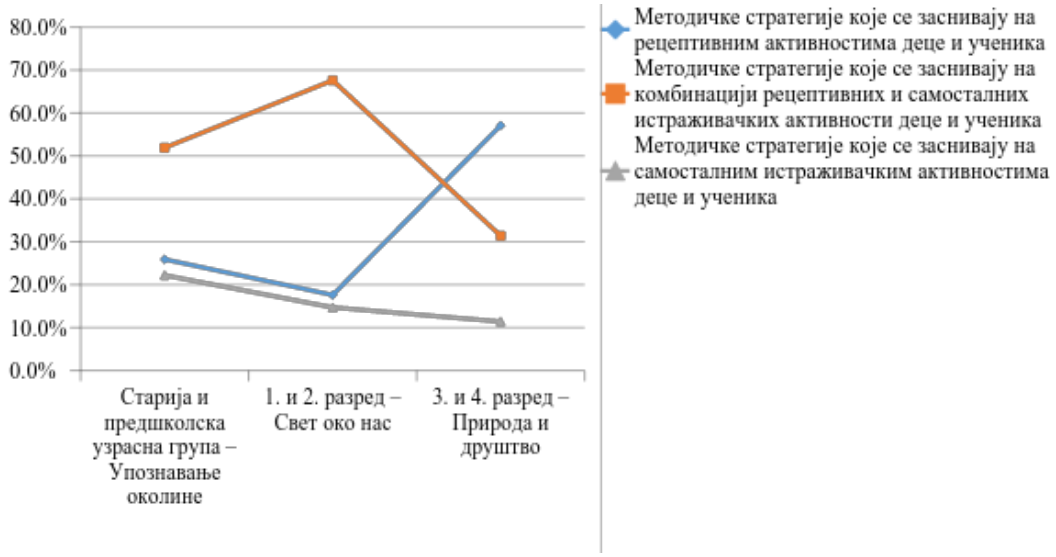
Интерпретација резултата истраживања

Систематским посматрањем реализације васпитно-образовног рада са децом у току активности планираног учења на којима се доминантно остварују циљеви из области упознавања околине и наставних часова Света око нас и Природе и друштва, дошли смо до података о заступљености одређених категорија дидактичко-методичких стратегија у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година. Добијене резултате представи смо Графиконом 1.

На основу резултата представљених Графиконом 1, можемо видети да преовлађују методичке стратегије које се заснивају на комбинацији рецептивних и самосталних истраживачких активности деце и ученика, док се стартегије које се заснивају на рецептивним активностима појављују у дупло већем проценту од стартегија које се заснивају на самосталним истраживачким активностима деце и ученика.

Уколико узраст деце од 5 до 10 година поделимо у три периода према областима васпитно-образовног или наставног рада[2], можемо приметити да је заступљеност стратегија које се заснивају на самосталним истраживачким активностима највећа у првом периоду, а да затим континуирано опада до трећег периода. Током првог и другог периода највећу заступљеност имају стратегије које се заснивају на комбинацији рецептивних и самосталних истраживачких активности деце и ученика, док током трећег периода највећу заступљеност имају стратегије које се заснивају на рецептивним активности-

2 1. период – рад са децом старије и предшколске узрасне групе у оквиру ВОР-а на упознавању околине, 2. период – рад са ученицима првог и другог разреда у оквиру наставе Света око нас и 3. период – рад са ученицима трећег и четвртог разреда у оквиру наставе Природе и друштва.



Графикон 2 – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна периода

ма ученика. Приказани резултати показују да са сваким старијим узрастом опада заступљеност стратегија које пружају веће услове за развој способности деце и ученика за самостално учење. Другим речима, ако процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење посматрамо као дијалектичан процес који се креће од мање ка већој оспособљености деце и ученика за самостално учење, ситуација у нашој васпитно-образовној пракси показује да упоредо са претпостављеном већом оспособљеношћу деце и ученика за самостално учење постоји мања заступљеност стратегија које у већој мери подржавају развој способности за самостално учење.

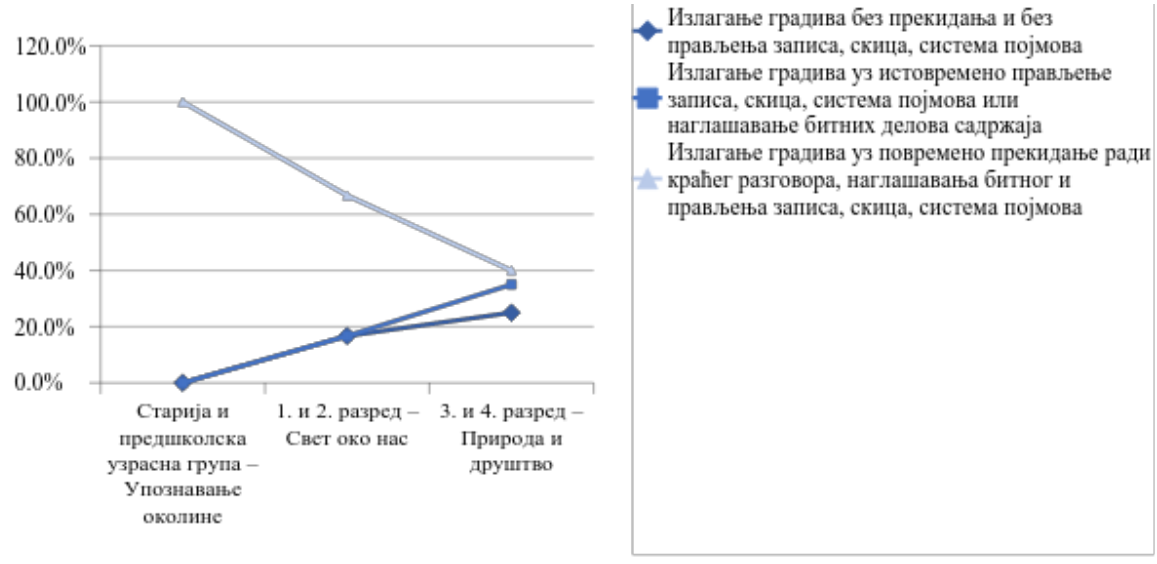
Израчунавањем χ^2 теста (14,322) показало се да су разлике које постоје у заступљености одређених категорија методичких стратегија у раду са децом од 5 до 10 година, подељеним у три периода према областима васпитно-образовног, односно наставног рада статистички значајне (*df=4; p=0,006*).

С обзиром на то да се методичке стратегије које се заснивају на самосталним истраживачким активностима деце и ученика јављају веома ретко и да се њихова заступљеност са узрастом деце и ученика смањује, о могућностима за оспособљавање деце и ученика за самостално учење готово да можемо говорити само на основу дубље анализе квалитета стратегија које се заснивају на рецептивним и на комбинацији рецептивних и самосталних истраживачких активности деце и ученика. Квалитет поменутих стратегија на одређеном узрасту деце и ученика пратили смо кроз заступљеност њихових појединачних варијанти одређених према степену самосталности и продуктивности деце и ученика у раду и учењу.

Графиконом 3 представили смо заступљеност одређених варијанти експозиторног поучавања на различитим узрастима деце и ученика груписаним у три периода, као стратегије која се заснива на рецептивним активностима деце и ученика. Експозиторно поучавање свакако не можемо сматрати пожељном стратегијом у раду са децом предшколског узраста. Иако се оно на узрасту деце старије и предшколске узрасне групе појављује у значајном проценту, можемо бити задовољни што се јавља искључиво

у оној својој варијанти која подразумева највиши степен активног учешћа деце у раду и учењу. Међутим, одмах можемо приметити да се заступљеност ове варијанте експозиторног поучавања са узрастом деце и ученика смањује и да одређен проценат своје заступљености уступа другим варијантама ове стратегије. Овакво кретање у заступљености одређених варијаната експозиторног поучавања можда можемо сматрати очекиваним, па и пожељним, само ако на одређеном узрасту ученика постоји њихова спремност и способност да самостално промишљају о одређеном садржају, да га повезују са претходно стеченим знањима и уклапају у постојећи систем знања. У одређеном тренутку васпитно-образовни рад се мора одвојити од вођеног учења и у процесу оспособљавања за самостално учење кренути ка вишим облицима самосталног рада. Једино када се ученици налазе у ситуацијама да практикују самосталне активности већег степена самосталности могу се остварити услови за њихово даље осамостаљивање у раду и учењу. Спољашња, видљива активност ученика мора временом уступати своје место унутрашњој активности ученика, јер природан ток интелектуалног развоја појединца подразумева прелазак са опажајно-практичног на опажајно-представно и даље појмовно мишљење. Међутим, уколико оваквом облику експозиторног поучавања, односно већој заступљености рецептивних активности ученика, не претходи најава циља или сврхе учења и уколико нису дате оквирне инструкције за самостални рад ученика током рецептивних активности, ефекти оваквог учења могу остати непознати јер ученик своју самоактивност нема према чему да усмерава, а властита постигнућа учења нема са чиме да упореди.

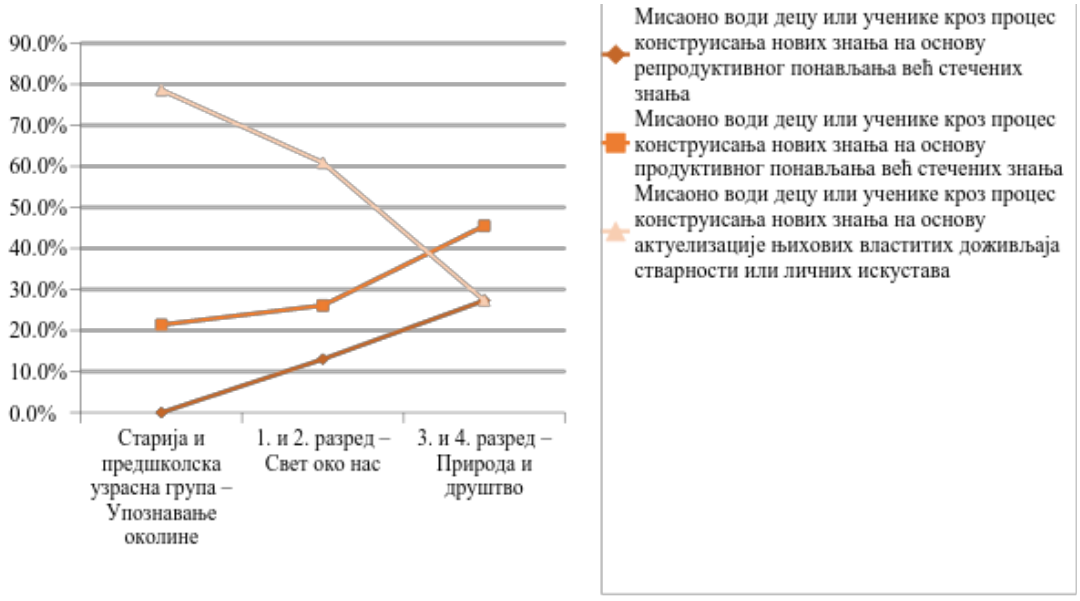
Током посматрања наставних часова, у сврху овога истраживања, експозиторно поучавање је у неколико случајева било спроведено приказивањем визуелних презентација учитеља путем средстава савремене информационе технологије. Током ових часова активност учитеља се сводила искључиво на читање текста који се



Графикон 3 – Заступљеност одређених варијанти експозиторног поучавања у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна периода

појављивао на великом платну или на објашњавању илустрација које су комбиноване са текстом. Активног посматрања ученика и разговора у вези са темом часа није било. Одређен број визуелно упадљивих графичких елемента на презентацијама имало је искључиво декоративни карактер и ни у ком случају поменути графички елементи нису били у функцији са темом. Ученици су у почетку слушали учитеља и посматрали илустрације. Врло брзо активности учитеља и ученика нису ишле синхронизовано. Ученици су читали текст пре него што учитељ то почне да ради, међусобно су коментарисали детаље на илустарцијама који су небитни за тему часа и нису слушали излагање учитеља. Следећа фаза се састојала у томе што су ученици престајали да се труде да одају утисак да прате час: јачина жагора се повећавала, јављао се смех који није био у вези са излагањем учитеља, ученици су окретали леђа презентацији и учитељу, па су чак и спуштали горњи део тела на клупу. Учитељима је том приликом пажња била усредсређена искључиво на слајдове које су приказивали, често су и сами окретали леђа ученицима са којима нису успостављали нити вербалну нити невербалну комуникацију, а знаке умора и незаинтересованости које је одавало понашање ученика потпуно су запостављали. Ове ситуације су само један од примера неадекватне употребе средстава информационе технологије у нашој васпитно-образовној пракси. Уместо да средства савремене информационе технологије буду искоришћена за истраживачке активности ученика оне веома често у савременој васпитно-образовној пракси представљају подршку методичким стратегијама које се заснивају на рецептивним активностима деце и ученика.

Графиконом 4 представили смо заступљеност одређених варијанти хеуристичко-развијајућег модела, као стратегије која се заснива на комбинацији рецептивних и самосталних истраживачких активности деце и ученика.

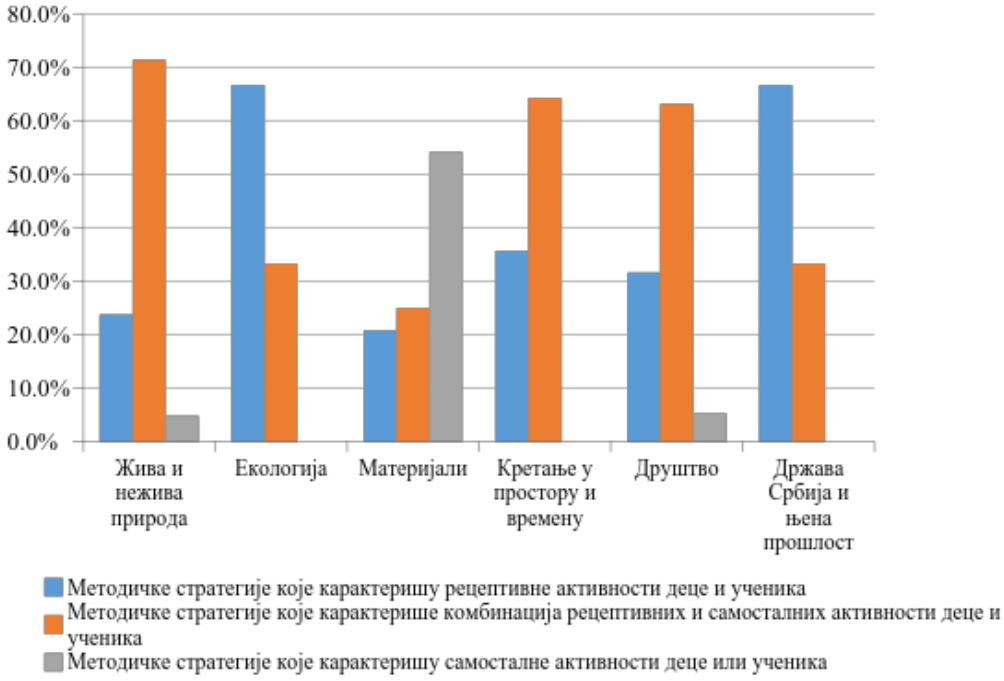


Графикон 4 – Заступљеност одређених варијанти хеуристичко-развијајућег модела у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна периода

Као што се може видети, конструкција знања код предшколске деце сасвим очекивано се, када је у питању хеуристичко-развијајући модел, заснива на актуелизацији њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава. Како количина знања стеченог у контролисаним условима (током активности планираног учења или наставних часова) са узрастом ученика расте, тако и заступљеност ове варијанте хеуристичко-развијајућег модела опада. Оно што се може констатовати као мање повољна ситуација, из резултата приказаних графиконом, јесте то што упоредо са порастом заступљености конструкције знања која се заснива на продуктивном понављању раније стеченог знања расте и заступљеност конструкције знања засноване на репродуктивном понављању раније стечених знања.

Поред циља тематских и наставних јединица и узрасних карактеристика деце и ученика, на избор одређене методичке стратегије свакако би требало да утиче и природа садржаја. Занимало нас је у којој је мери у васпитно-образовном раду васпитача и учитеља код нас избор одређене методичке стратегије условљен природом садржаја. Резултате добијене истраживањем представили смо Графиконом 5.

Стратегије које карактеришу самосталне истраживачке активности деце и ученика најзаступљеније су код садржаја који припадају области *Материјали*. Хеуристичко-развијајући модел рада најзаступљенији је код садржаја које припадају областима *Жива и нежива природа*, *Кретање и оријентација у простору и времену* и *Друштво*, док је доминација експозиторног поучавања најочигледнија када су у питању садр-



Графикон 5 – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија према припадности садржаја одређеној тематској области

жаји који припадају областима *Држава Србија* и њена прошлост и *Екологија*.

Израчунавањем c^2 теста (11,387) показало се да су разлике које постоје у заступљености методичких стратегија које у мањој или већој мери карактеришу самосталне активности деце и ученика, у односу на методичку стратегију коју искључиво карактеришу рецептивне активности деце и ученика, статистички значајне (*df=5; p=0,044*).

Оваквом анализом резултата добијамо и одговоре на нека раније постављена питања у овом наслову. Поред утицаја узраста деце и ученика на избор одређене методичке стратегије, у извесној мери на избор одређене методичке стратегије утицај има и природа садржаја. На основу резултата добијених овим сегментом истраживања рекли бисмо да наши практичари стартегије засноване на самосталним истраживачким активностима везују искључиво за садржаје који припадају областима природних наука, док приликом рада на садржајима који припадају областима друштвених наука себе искључиво виде као извор информација, као предавача који има задатак да ученицима испоручи готове информације. Основни разлог за овакву ситуацију у највећој мери лежи вероватно у томе што подршку за то не налазе у основним програмским документима. Овакав доминантно материјалистички однос практичара према васпитно-образовним и наставним садржајима и запостављање процедуралних знања ученика може се објаснити односом који основни програмски документи имају према техникама рада и учења ученика. Иако је и у основним програмским документима оспособљавању деце и ученика за самостално учење као циљу посвећена веома значајна пажња, оваква намера није конкретизована и кроз садржаје у овим документима, а од њих практичари полазе приликом планирања властите праксе (Kovačević, 2016).

Питали смо васпитаче и учитеље који фактори у највећој мери утичу на њихову одлуку о томе на који ће начин нове садржаје приближити деци и ученицима. Резултате које смо добили из одговора васпитача и учитеља представићемо Табелама 1 и 2.

Анализирајући резултате представљене Табелом 1 можемо приметити да се васпитачи у највећој мери одлучују за оне методичке стратегије које могу допринети стварању повољне радне атмосфере (СПРА). С друге стране, у Табели 2 можемо приметити да се учитељи најчешће одлучују за оне методичке стратегије које могу допринети ефикаснијем стицању знања (ЗПСЗ). Када је у питању сам процес овладавања знањима васпитачи се у великој мери пре свега одлучују за стратегије које доприносе разумевању нових информација и активном стицању знања, односно конструкцији знања кроз мисаону и практичну активност, док се учитељи у великој мери пре свега одлучују за стратегије које, поред тога што треба да доприносе разумевању нових информација, треба да доприносе и систематичном стицању знања и оспособљености ученика за практичну примену стечених знања. На основу изречене процене васпитача и учитеља о факторима који значајније утичу на креирање њихове властите праксе, можемо приметити да су приликом планирања васпитно-образовног процеса васпитачи у већој мери окренути ка самом процесу (обезбеђивање комуникације и кооперације међу децом, омогућавање деци да искажу своје мишљење, ставове, емоције и потребе, схватање нових информација, мотивација деце за рад, конструкција знања итд.), док су учитељи у већој мери окренути ка резултатима тога процеса (схватање нових информација, систематично стицање знања итд.). При томе морамо напоменути и да уочене и описане разлике нису значајно велике.

Табела 1 – Ставови васпитача о томе који фактори најзначајније утичу на њихову одлуку о избору методичке стратегије

ТОКОМ ПЛАНИРАЊА АКТИВНОСТИ НА ОДЛУКУ ВАСПИТАЧА О ТОМЕ НА КОЈИ НАЧИН ЋЕ НОВЕ САДРЖАЈЕ ПРИБЛИЖИТИ ДЕЦИ УТИЧЕ ВИШЕ ФАКТОРА, А НА КРАЈУ СЕ НАЈЧЕШЋЕ ОДЛУЧУЈЕ ЗА ПРИСТУП КОЈИ:		*[1]	*f*	%
1.	обезбеђује међусобну комуникацију и кооперацију међу децом	СПРА	71	55,0%
2.	омогућује да деца исказују своје мишљење, ставове, емоције и потребе	СПРА	68	52,7%
3.	пре свега обезбеђује да деца схвате и усвоје нове информације	**ЗПСЗ**	64	49,6%
4.	интезивно мотивише децу за рад	СПРА	64	49,6%
5.	омогућује да деца активно стичу знања – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност	**ЗОСУ**	60	46,5%
6.	омогућује уважавање индивидуалних разлика у знањима, могућностима и интересовањима деце	СПРА	54	41,9%
7.	обезбеђује систематично стицање знања	**ЗПСЗ**	46	35,7%
8.	даје могућност деци да предлажу, планирају, бирају и одлучују	**ЗОСУ**	45	34,9%
9.	омогућује да континуирано и правовремено добијају повратне информације о постигнућима деце	ОРВ	43	33,3%
10.	омогућује оспособљавање деце за практичну примену нових знања у животним ситуацијама	**ЗОСУ**	26	20,6%
11.	може једноставно реализовати с обзиром на постојеће услове у вртићу	ОРВ	19	14,7%
12.	њима омогућује да на економичан начин обраде целокупан садржај – у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу	**ЗПСЗ**	15	11,7%
13.	подстиче децу на стварање нечега новог	**ЗОСУ**	15	11,7%
14.	обезбеђује директан однос деце са садржајима, средствима и материјалима	**ЗОСУ**	13	10,1%
15.	обезбеђује динамичност кроз разнолике активности деце	СПРА	10	7,8%
16.	пре свега претпоставља доста самосталних активности деце	**ЗОСУ**	9	7,0%
17.	њима олакшава организацију и реализацију активности	ОРВ	7	5,4%
18.	често практикују и чије исходе могу предвидети	ОРВ	5	3,9%
19.	олакшава одржавање дисциплине деце	ОРВ	5	3,9%
20.	пре свега отвара могућности за испољавање и развијање спецефичних способности деце	**ЗОСУ**	4	3,1%
21.	у њиховом раду представља нешто ново и који ће им омогућити да стекну нова искуства о ефикасности појединих васпитно-образовних метода и поступака	ВКРП	4	3,1%

Табела 2 – Ставови учитеља о томе који фактори најзначајније утичу на њихову одлуку о избору методичке стратегије

ТОКОМ ПЛАНИРАЊА НАСТАВНИХ ЧАСОВА НА ОДЛУКУ УЧИТЕЉА О ТОМЕ НА КОЈИ НАЧИН ЋЕ НОВЕ САДРЖАЈЕ ПРИБЛИЖИТИ УЧЕНИЦИМА УТИЧЕ ВИШЕ ФАКТОРА, А НА КРАЈУ СЕ НАЈЧЕШЋЕ ОДЛУЧУЈЕ ЗА ПРИСТУП КОЈИ:	*[2]	*f*	%
1. пре свега обезбеђује да ученици схвате и усвоје нове информације	**ЗПСЗ**	59	61,5%
2. обезбеђује систематично стицање знања	**ЗПСЗ**	47	49,0%
3. омогућује уважавање индивидуалних разлика у знањима, могућностима и интересовањима ученика	СПРА	42	43,7%
4. омогућује да ученици искажују своје мишљење, ставове, емоције и потребе	СПРА	42	43,7%
5. омогућује оспособљавање ученика за практичну примену нових знања у животним ситуацијама	**ЗОСУ**	42	43,7%
6. омогућује да ученици активно стичу знања – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност	**ЗОСУ**	41	42,7%
7. интезивно мотивише ученике за рад	СПРА	36	37,5%
8. омогућује да континуирано и правовремено добијају повратне информације о постигнућима ученика	ОРУ	34	35,4%
9. обезбеђује динамичност наставног часа кроз разнолике активности ученика	СПРА	28	29,2%
10. обезбеђује међусобну комуникацију и кооперацију међу ученицима	СПРА	24	25,0%
11. даје могућност ученицима да предлажу, планирају, бирају и одлучују	**ЗОСУ**	16	16,7%
12. подстиче ученике на стварање нечега новог	**ЗОСУ**	16	16,7%
13. њима омогућује да на економичан начин обраде целокупан садржај – у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу	**ЗПСЗ**	14	14,6%
14. може једноставно реализовати с обзиром на постојеће услове у школи	ОРУ	7	7,3%
15. олакшава одржавање дисциплине ученика	ОРУ	7	7,3%
16. обезбеђује директан однос ученика са садржајима, средствима и материјалима	**ЗОСУ**	5	5,2%
17. њима олакшава организацију и реализацију наставног часа	ОРУ	4	4,2%
18. у њиховом раду представља нешто ново и који ће им омогућити да стекну нова искуства о ефикасности појединих наставних метода и поступака	УКРП	4	4,2%
19. често практикују и чије исходе могу предвидети	ОРУ	2	2,0%
20. пре свега претпоставља доста самосталних активности ученика	**ЗОСУ**	2	2,0%
21. пре свега отвара могућности за испољавање и развијање спецефичних способности ученика	**ЗОСУ**	0	0,0%

Закључак

Методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце или ученика, односно учење путем открића и учење решавањем проблема, самостално истраживање друштвене средине и различитих историјских извора итд., у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва код нас јављају се веома ретко, а њихова заступљеност са узрастом деце и ученика се и смањује. Зато, о доприносу процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење кроз избор и реализацију методичких стратегија можемо говорити само на основу дубље анализе заступљености експозиторног поучавања и хеуристичко-развијајућег модела. Иако експозиторно поучавање не можемо сматрати пожељном стратегијом у раду са децом предшколског узраста, можемо бити задовољни што се оно на овом узрасту појављује искључиво у својој варијанти која подразумева највиши степен ангажованости деце, колико је то могуће када о говоримо о овој стратегији. Међутим, одмах можемо приметити да се заступљеност ове варијанте експозиторног поучавања са узрастом деце и ученика смањује и да одређен проценат своје заступљености уступа другим варијантама ове стратегије. Конструкција знања код предшколске деце сасвим очекивано се, када је у питању хеуристичко-развијајући модел, заснива на актуелизацији њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава. Како количина знања стеченог у контролисаним условима са узрастом ученика расте, тако и заступљеност ове варијанте хеуристичко-развијајућег модела опада. Оно што се може констатовати као мање повољна ситуација јесте то што упоредо са порастом заступљености конструкције знања која се заснива на продуктивном понављању раније стеченог знања, расте и заступљеност конструкције знања засноване на репродуктивном понављању раније стечених знања.

На основу резултата добијених истраживања рекли бисмо да наши практичари методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце или ученика везују искључиво за садржаје који припадају областима природних наука, док приликом рада на садржајима који припадају областима друштвених наука себе искључиво виде као извор информација, као предавача који има задатак да ученицима испоручи готове информације. Иако оспособљавање за самостални рад и учење васпитачи и учитељи по значају рангирају веома високо и често га стављају испред свих циљева, овакав став нису у могућности да до краја пренесу у своју праксу. Мислимо да основни разлог за овакву ситуацију лежи у томе што подршку за то не налазе у основним програмским садржајима. Овакав доминантно материјалистички однос практичара према васпитно-образовним и наставним садржајима и запостављање процедуралних знања ученика може се објаснити односом који основни програмски документи имају према техникама рада и учења ученика. Иако је и у основним програмским документима оспособљавању деце и ученика за самостално учење као циљу посвећена веома значајна пажња, оваква намера није конкретизована и кроз садржаје у овим документима од којих практичари полазе приликом планирања властите праксе.

На основу изречене процене васпитача и учитеља о факторима који значајније утичу на креирање њихове властите праксе приметили смо да су приликом планирања васпитно-образовног рада васпитачи у већој мери окренути ка самом процесу док су учитељи у већој мери окренути ка резултатима тога процеса. Оваква ситуација такође иде у прилог ставу да је креирање васпитно-образовне, односно наставне праксе у великој мери условљено концепцијом и директним или индиректним препорукама садржаним у одговарајућим програмским документима.

Основно полазиште за унапређивање процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење требало би да буде у унапређивању основних програмских докумената у смислу усклађености васпитно-образовних циљева и садржаја васпитно-образовног рада и већег инсистирања на техникама самосталног учења као садржају васпитно-образовног рада. Податак о томе да васпитачи и учитељи велики значај придају процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење, а да при томе њихов васпитно-образовни рад карактерише мала заступљеност метода, облика и стратегија које могу значајно допринети оспособљавању деце и ученика за самостално учење, говори да би том процесу требало посветити више пажње у програмима примарне едукације и професионалног усавршавања васпитача и учитеља. Унапређивању процеса оспособљавања за самостално учење могу у великој мери допринети и сами практичри. Континуиран рефлексивни приступ васпитача и учитеља властитој педагошкој пракси, идентификовање њених слабих страна, осмишљавање и кроз властити рад верификовање ефикасности нових, другачијих методичких стратегија, метода рада и методичких поступака такође би дали значајан допринос унапређивању процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење.

Литература:

- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Kiper, H., Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1994): „Didaktika kao teorija obrazovnja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti". U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Кнежевић, В. (1986). *Структурне теорије наставе.* Београд: Просвета.
- Kovačević, Z. (2016): Preparing children and pupils for independent learning as an educational goal. U: *Modern trends in teaching and education* (101–120).
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. *Nastavnički suputnik,* 188–225.
- Möller, C. (1994): „Didaktika kao teorija kurikuluma". U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Schulz, W. (1994): „Didaktika kao teorija poučavanja". U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja – uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Felix von Cube (1994): „Didaktika kao kibernetsko-informacijska teorija". U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

Didactical-Methodological Strategies As a Support to Training Children and Students for Individual Learning

Zorica Kovačević, Sanja Blagdanić
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Training children and students for individual learning in pedagogical-educational; i.e. in the teaching process, means thoughtful and planned as well as systematical and continuous process. Applied didactical-methodological strategies in the direct pedagogical-educational work with children and students can give greater or smaller contribution to the process of their training for individual learning.

In this paper, we are going to present results of the research which aim was studying the presence of didactical-methodological strategies in pedagogical-educational work with children and students in the field of getting to know the surroundings and the course of natural and social sciences and in which extent they can contribute to mastering individual learning and determining factors which influence the choice of didactical-methodological strategies in the process of planning pedagogical-educational work.

Results of the done research show that methodological strategies which characterize individual activities of children or students in pedagogical-educational work in the field of getting to know the surroundings and the course of natural and social sciences, appear very rarely and their presence diminishes in the course of children's growth. Certain influence when choosing methodological strategies lies in nature of contents of pedagogical-educational work, i.e. teaching work performed by practitioners themselves.

Key words: training for individual learning, didactical-methodological strategies, age of children and students, contents, getting to know the surroundings, teaching natural and social sciences.

UDC 371.382/.383

Култура и уметност у школи – интегративни приступ[1]

Александра С. Максимовић[2]

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

Александар С. Тадић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду се отварају питања разумевања културе и уметности као саставног дела процеса васпитања и образовања, као и начина организације наставе и учења у школама које заступају интегративни концепт у погледу употребе естетских садржаја. Уместо традиционалног ограничавања домена естетске културе на „уметничке предмете" на којима ученици развијају креативност, док на осталим стичу применљива знања и вештине, овај приступ промовише укључивање уметности у разноврсне садржаје којима се ученици баве, као и промену начина реализације наставе и другачије организације целокупног живота школе. У раду је представљен пројекат Learning through the Arts као пример интегративног приступа који је почео да се развија у Канади деведесетих година XX века. Ова концепција почиње све више да се препознаје као значајна за унапређење образовања и у земљама Европске уније. У том контексту, приказана је и актуелна примена овог приступа у Немачкој, где се на националном, као и на покрајинском нивоу, спроводе различити пројекти засновани на идеји да промовисање културе у школи представља делотворно окружење за учење и развој ученика.*

Кључне речи: *естетско васпитање, култура, уметност, учење кроз уметност, интегративна настава.*

Увод

На почетку XX века Џон Дјуи, родоначелник савремених концепција прогресивистичког васпитања које у фокус расправа о основним педагошким дилемама враћају идеал *холистичког приступа* развоју детета, наглашавао је нужност естетског *отиска* у било којој идеји да би она била потпуна. Сматра се да су Дјуијеви ставови о томе да постоји значајна повезаност између когнитивних и естетских активности имали снажан утицај на одлуке везане за курикулуме у многим земљама (Gullatt, 2008). Све до 80-их година XX века већина школа широм света

1 Текст представља резултат рада на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* Учитељског факултета у Београду (2011–2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 aleksandramaksimovic82@gmail.com

организује наставу тако да се уметнички предмети изучавају без повезивања са осталим наставним предметима. Елиот Ајзнер је 1974. године у САД покренуо иницијативу за евалуацију програма који се односе на уметничке предмете и то је резултирало истраживањима која сугеришу да васпитање и образовање путем уметничких садржаја позитивно утичу на различите аспекте живота и учења и да се не ограничава само на учење о суштинским вредностима и достигнућима из области уметности (Melnick et al, 2011). Осим тога, појавиле су се бројне студије чији су резултати указивали на то да интегрисање уметности у остале наставне садржаје подстиче имагинацију, повећава мотивацију за учењем, подстиче креативност, смањује стопу броја ученика који одустају од даљег школовања, као и да позитивно утиче на социјалне вештине ученика (Smithrim & Upitis, 2005). Током 90-тих година XX века развијају се програми базирани на идеји да концепт интегративног приступа (укључивање уметности у различите аспекте наставног програма) може да допринесе побољшању академских постигнућа ученика. Основна одлика ових порграма била је да су наставници повећали своје ангажовање и проширили круг сопствених деловања изван предмета које предају на целокупну организацију школе и да су довели до ширих промена у школском животу као што су: промена распореда рада школе, ослањање на родитеље као значајан ресурс унапређења рада школе, преузели су улогу лидера и организовали удруживања са различитим партнерима из локалне заједнице (Melnick et al, 2011).

Савремена истраживања указују на то да су уметнички садржаји значајно средство за побољшање наставе и учења. Истраживачи наглашавају да уметност носи са собом емоционални и за појединца значајани садржај који се види као разлог да садржаји из области уметности постану значајни за когнитивни доживљај (Gullatt, 2008). Чињеница да свако на различите начине перципира значење различитих уметничких форми, које су делимично условљене друштвеним контекстом, а изражавају се најчешће вербалним путем, обезбеђује јаке аргументе за могућност трансфера и обострног утицаја између уметности и когниције.

Ајзнер истиче да је уметност неизостављни аспект васпитно-образовног процеса. Начин на који уметност доприноси образовању јесте у томе што је „образовање процес учења како да постанемо архитекте сопственог искуства и тако учимо да креирамо сопствену личност“ (Eisner, 2002: 24). У овом контексту интересантан је његов коментар да „не може да преброји колико пута су га питали да објасни допринос уметности у побољшању резултата ученика на тестовима из математике или језика, или било ког другог наставног предмета за који се верује да је значајнији од уметности“ (Eisner, 1999: 51). Објашњавајући како уметност доприноси когнитивном напретку Ајзнер тврди да способност креирања новог уметничког облика захтева ангажовање имагинтивних капацитета који могу бити визуелни, музички, поетски, чиме се поткрепљује идеја да уметност у себе интегрише различите форме мишљења. Ајзнер нас подсећа да смо током развоја учили о свом окружењу кроз упознавање звукова, укуса и мириса, да то сазнање представља зачетке свести и средство за каснији развој и подвлачи да је основна когнитивна функција уметности да нам помогне да приметимо новине у свету који нас окружује.

У последњих неколико година све је већи број реализованих истраживања чији резултати сугеришу повезаност између когнитивног, социјалног, емоционалног развоја и уметности. Ученици у школама у којима је уметност интегрални део курикулума постижу боља академска постигнућа у односу на своје вршњаке који не похађају школе организоване на овај начин. Оваква истраживања допринела су и већој подршци школским/наставним програмима од стра-

не уметника, који се укључују у рад школа у којима се примењује интегративни приступ настави на бази садржаја из области уметности. Као једна од највећих предности учења и наставе оганизованих на овакав начин наводи се отварање бројних и разноврсних могућности за учење (Hamblen, 1993; Melnick et al, 2011).

Учење кроз уметност (Learning Through the Arts – LTTA) – пример Канаде

У Канади је 1994. године од стране Краљевског музичког конзерваторијума креиран и развијен програм *Учење кроз уметност* (енг: *Learning Through the Arts* – LTTA). Овај пројекат осмишљен је са идејом да се унапреде организација и рад школе кроз интегративни приступ настави, базиран на садржајима из области уметности, а данас се сматра једним од најуспешнијих програма додатне наставе у школама са целодневним боравком. Од заснивања пројекта на приципима програма *Учење кроз уметност* (у Торонту, 1995. године) у њему је учествовало више од 377 000 ученика, што га чини најобухватнијим програмом ове врсте на свету, који се уз то непрестано шири у Северној Америци и читавом свету. Основни циљ овог пројекта је да ђаци, кроз пажљиво осмишљене часове математике, хемије, историје, географије и језика, уче наставне јединице које интегришу уметност у процес учења (Upitis et. al, 2001). Истовремено, специјално обучени уметници, оспособљени да пруже подршку наставницима, долазе у школу и учествују у реализацији наставе. Као резултат ове сарадње настају часови који су узбудљиви и које сви ученици сматрају битним. На пример, ученици уче рачунање кроз плес, писменост усавршавају укључивањем медија као уметности, а природне науке уче кроз музику.

Приступ *Учење кроз уметност* заснива се на две премисе. Прва је да су школе које подстичу наставнике да користе приступе активног учења и наставе, повезане са личним интересовањима и различитим стиловима учења ученика, најефектније у достизању академских, социјалних и емоционалних постигнућа ученика. Друга премиса јесте да наставници, баш као и ученици, уче и развијају се на основу иксуства које им учешће у овом програму пружа. Описујући шта подразумева пројекат *Учење кроз уметност* аутори наводе да је у питању ефикасан и одржив програм који се заснива на размени знања и вештина између наставника, уметника и ученика кроз вишегодишње партнерство, при чему уметници директно раде са децом у школи и уз то креирају моделе, технике и активности које наставници примењују у учиниоци (Upitis et al, 2001).

Смитрим и Упитис (Smithrim & Upitis, 2005) реализовале су лонгитудинално истраживање које је имало за циљ да испита ефекте програма *Учење кроз уметност* на постигнућа и ставове ученика. Преко 6000 ученика, родитеља, наставника и директора школа било је укључено у ово трогодишње истраживање. Ауторке су пратиле разлику у постигнућима ученика на почетку и на крају пројекта, као и разлику у ставовима о уметности, култури, образовању и ваншколским активностима које су исказали испитаници. Истраживање је обављено је школама у којима је реализован пројекат *Учење кроз уметност*, као и у контролним школама, при чему су групе ученика била уједначене у погледу претходног школског успеха и социо-економског статуса. Након три године, ученици из школа у којима је примењен интегративни приступ настави/учењу кроз уметности показали су значајно виша постигнућа из математике у односу на вршњаке из контрлоне групе. Ауторке истраживања нагласиле су да „анализа резултата обезбеђује индикаторе да укључивање уметности у разноврсне школске садржаје иде *руку под руку* са већим анагажовањем свих укључених и заинтересованих за школски живот и рад“ (Smithrim & Upitis, 2005: 120). Приликом интервјуисања

ученици, наставници, родитељи и директори причали су о томе како је уметност подстакла децу на бројне активности и наглашавали различите когнитивне, физичке, емоционалне и социјалне предности од учења кроз уметност. Коментаришући налаз да ученици који су укључени у овај пројекат постижу боље резултате на тестовима из математике у односу на ученике из контролне групе, један дечак је рекао: „Музика подстиче размишљање. Када учите нешто ново, осећате се добро, и то доприноси самопоуздању и у другим предметима, на пример у математици“ (Smithrim & Upitis, 2005: 123).

Интегративни приступ култури и уметности у школама у Немачкој

Примена интегративног приступа настави и учењу једно је од актуелних питања у области образовања и у земљама Европске уније. Организовање наставе у школама на основу укључивања културе и уметности у разноврсне садржаје којима се ученици баве, као и промена начина реализације наставе и другачија организација целокупног живота школе тренутно је једно од значајних аспеката реформе образовања у Немачкој. Сарадња федералне владе и различитих немачких покрајина са циљем промовисања интегративног приступа кулутре и уметности у школама покренута је 2006. године. Истраживачи са универзитета у Марбургу су у недавно објављеној књизи *KultursShule* описали шест различитих пројеката који су са овим циљем реализовани широм Немачке у протеклих девет година (Ackermann et al, 2015, 29–33). За потребе нашег рада, у наставку ћемо дати кратак опис неких од представљених пројеката.

1) *Музикална основна школа* (*Musikalische Grundchule)* пројекат је који се развија у Хесену, Берлину, Баварској, Тирингији, Доњој Саксонији и Северној Рајни-Вестфалији. Циљ овог пројекта је да се школски живот и рад организује тако да сви ученици, наставници и родитељи доживе музику као формативни, кључни елемент свакодневног живота.

2) Пројекат *Сваком детету инструмент* (*Jedem Kind ein Instrument)* покренула је 2007. године Немачка федерална фондација за културу, покрајина Северна Рајна-Вестфалија и Фондација за образовање будућности. У међувремену овај пројекат је почео да се реализује и у Хесену од 2008, као у и Хамбургу од 2009. године. Основна идеја овог програма је да повећава интересовања ученика основне школе за музику: у првом разреду на предавањима, која су организована од стране учитеља основне и музичке школе, деца уче о различитим инструментима, у другом разреду ученици се организују у мале групе и почињу да уче свирање одређених истурмената, а у трећем и четвртом разреду се удружују у веће ансамбле и имају повремене наступе у школи.

3) *Образовање засновано на култури у целодневној школи* (*Kulturelle Bildung an der Ganztagsschule*) имплементирано је кроз различите активности у различитим покрајинама – књижевност у Сакосонији, плес у Бремену, позориште у Хамбругу, музика у Хесену и у Берлину кроз пројекат Музеји и Медији.

4) *Истраживање културе – деца и млади у експедицији* (*Kultur.Forscher! Kinder und Jugendliche auf Entdeckungsreise)* јесте програм који је започет 2008. године са циљем унапређења сарадње између школа и ваншколских партнера и који одликује регионално и национлно умрежавање.

5) *Културни агент за креативне школе (Kulturagenten für kreative Schulen)* јесте програм који је од 2011. године реализован у 138 школа у Баден-Вуртембергу, Берлину, Хамбургу, Северној Рајни-Вестфалији и Тирингији са циљем да се у току 4 године развије нова професија *културни агент* и да се током трајања пројекта 46 ученика оспособи за бављење овим занимањем.

6) *Дан/Година Културе* (*KulturTagJahr)* пројекат је који подржава фондација Altana Kulturstiftung са циљем да школе које стављају нагласак на естетско васпитање и уметничко образовање на овај начин активно учествују у одговарајућем развоју таквих образовних профила. Пројекат укључује шест школа у Хесену, а планирана је примена и у Баварској.

Зашто култура и уметност изазвају такво интересовање у школама у Немачкој? Макс Фукс (Fuchs, 2013: 257) наглашава да је процес интегрисања културе и уметности у школама у Немачкој блиско повезан са резултатима истраживања PISA 2000. Наиме, као једна од политичких последица такозваног „PISA шока" у Немачкој било је увођење целодневних школа (Ganztagsschule) које треба блиско да сарађују са спољним партнерима. Овај контекст представља базу за развој концепта *Школа заснована на култури* (*Kulturschule*). При томе, Фукс (Fuchs, 2009: 3) упозорава да се у раду школе засноване на интегративном приступу уметности и културе морају избегавати уске дефиниције по којима се култура и уметност изједначавају. Инсистира на томе да школе које примењују овај приступ, нису такозване *елитне школе* које похађа мали број на основу ригорозних критеријума одабраних ученика и које држава подржава новчано и довођењем пажљиво изабраних наставника. У домаћој педагошкој терминологији таква појмовна дилема разрешава се разликовањем естетског васпитања (естетска култура као део опште културе) и уметничког образовања (везује се за област професионалног образовања у области уметности). *Школа заснована на култури* заправо је концепт који подразумева интегративни приступ настави уз коришћење васпитних потенцијала разноврсних садржаја из области културе и уметности. Фукс истиче да овај концепт укључује школе којима је значајан културни и уметнички аспект школског рада и које при томе развију посебне методе да развију и примене интегративни приступ култури и уметности (Fuchs, 2013: 257). Ради се о концепту школе у којој култура није значајна само као садржај наставе већ и интегрисана у процес учења осталих предмета. Процес учења је значајан и релевантан и по томе што се сматра културним процесом. Ученици се у школама које су прихватиле овај концепт сматрају активним учесницима у развоју културе (Fuchs, 2013: 259).

Уколико се интегративни приступ настави кроз употребу садржаја из области културе и уметности адекватно примени, наставни процес добија другачији смисао у односу на традиционални начин рада у школи. Ипак, за интегрисање културе и уметности у различите активности у школи потребни су одређени предуслви: да би се процес учења и наставе унапредио захвљујући примени овог холистичког приступа потребно је променити схватање наставе као „основне делатности школе" и подржати наставника у томе да развија сопствени „уметнички поглед на свет" (Sliwka et al. 2015: 155). То подразумева и отклон од традиционалног формализма у образовању, унапред прописаног предметног курикулума и схватања наставе као припреме за тестирање.

Закључак

Последњих неколико деценија значајни теоретичари и практичари у области педагогије указивали су на посебан значај укључивања уметничких садржаја и, шире, естетске културе у школу/наставу са циљем холистичког развоја ученика. Један од најзначајнијих у том контексту јесте Елиот Ајзнер који је у неколико наврата упозоравао на то да је време да образовање у школама треба да се реорганизује у смислу интегрисања културе и уметности у различите аспекте наставног програма, уместо да се бављење њима своди само на малобројне часове на предметима из области уметности. Један од адекватних примера реформе образовања на овим идејама јесте пројекат *Учење кроз уметност*,

покренут у Канади, а који се од тада успешно примењује широм света. Учешће ученика у овом пројекту се, како је лонгитудинално истраживање показало, позитивно одразило на различите аспекте њихове личности: когнитивни, физички, емоционални и социјални. Као један од примера земаља у Европи у којима се све масовније примењује интегративни приступ навели смо тренутну ситуацију у Немачкој, где су школе у различитим покрајинама укључене у националне и локалне пројекте којима се промовише култура. Овакав приступ захтева интензивну сарадњу и укљученост свих значајних чинилаца: наставника, ученика, родитеља, директора, као и самих уметника и институција културе. Његова имплементација повезана је и са усмерењем на прогресивистичке дидактичке концепте: настава усмерена на ученика, конструктивистички заснована настава, интердисциплинарна и мултигенерацијска настава, интерактивно учење, отворена учионица и сличне. Таква школа није усмерена само на интелектуални развој и ограничена на усвајање академских, говорних и математичких знања. Развој друштвене, моралне и естетске компоненте личности не може се свести само на изучавање појединих садржаја из области уметности. У раду промовисани концепт школе/наставе подразумева темељне промене у односима између наставника и ученика и у планирању и реализацији наставних садржаја и активности.

Литература:

- Ackermann H., Retzar M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Springer VS.
- Eisner, E. (1999). Does experience in Arts boost academic achievement. *Journal of Art & Design Education,* 17(1), 51–60.
- Eisner, E. (2002). *Arts & Creation of Mind.* Yale University Press: New Heaven & London.
- Fuchs, M. (2009). Wege zur Kulturschule – Was „Kultur" in Kulturschulen bedeutet. (Downloaded on 9th January 2015, from: http://akademieremscheid.de/fa/user/Fachbereiche/Kulturpaedagogik/Publikationen/Fuchs_2009_-_Wege_zur_Kulturschule.pdf)
- Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 257–271.
- Gullatt, D. E. (2008). Enhancing Student Learning Through Arts Integration: Implications for the Profession. *The High School Journal*, 91 (4), 12–25.
- Hamblen, K. A. (1993). Developmental models of artistic expression & aesthetic response. The reproduction of formal schooling & modernity. *Journal of Social Theory Art Education*, 13, 37–56.
- Melnick, A., S., Witmer, J. T. & Strickland, M. J. (2011): Cognition & Student Learning Through the Arts. *Arts Education Policy Review*, 112, 154–162.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Maksimovic, A. (2015). Schulkultur durch kulturelle Bildung: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.): *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung* (151–164). Weinheim: Beltz.
- Smithrim, K. & Upitis, R. (2005). Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education*, 28 (1-2), 109–127.

• Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A. & Meban, M. (2001). The Effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices & Student Achievement: Baseline Student Achievement & Teacher Data from Six Canadian Sites. *International Journal of Education & the Arts*, 2(8). (Downloaded on 9th January 2015, from http://www.ijea.org/v2n8/)

Culture & art in school – an integrative approach

Aleksandra Maksimović
Higher Vocational School for Pre-School Teachers, Šabac
Aleksandar Tadić
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

***Abstract**: This paper deals with the issues of the culture & the arts as an integral part of education, as well as ways of organizing teaching and learning in the schools that accept integrative concept regarding the aesthetic content. Instead of the traditional limitation of culture just on the arts' subjects in which children develop creativity, while on the other subjects they gain applicable knowledge and skills, this approach promote inclusion of art in different facilities where students are engaged in, as well as the change of teaching and organization of the whole school. This paper presents a project Learning through the Arts, which represents the beginning of this approach that has been developed in Canada in the '90 of the XX century. This concept begins to be increasingly recognized as important for the improvement of education also in the countries of the European Union. In this context, is presented actual application of this approach in Germany where the national as well as at the local authorities, implemented various projects based on the idea that the promotion of culture in the school is an effective environment for learning and student development.*

***Key words**: Aesthetic Education, Culture, Arts, Learning through the Arts, Integrative Education*

UDC 371.3::821.131.1-93-31
821.131.1-31 Naneti A.
372.882:371.3
371.671/.672.046.13

Методички приступ обради књижевног дела Мој дека је био трешња *Анђеле Нанети (у читанкама за 6. разред основне школе)*

Бојана Р. Маринковић[1]

Завод за унапређивање образовања и васпитања

Резиме: *У реформи основног образовања и васпитања, спроведеној у периоду од 2004. до 2010. године, наставни програми за српски језик осавремењени су делима домаћих и светских писаца која су блиска модерном дечјем сензибилитету. Са намером да се укаже на значај уношења савремених дела у наставне програме, у раду се посебно анализира роман Мој дека је био трешња италијанске списатељице Анђеле Нанети, дат у програму за шести разред. Анализира се, такође, и дидактичко-методичка апаратура која прати одломке овог романа у читанкама, како би се установило којим су се методичким приступом руководили њихови аутори у приближавању овог дела ученицима. У раду је указано и на могуће методичке приступе у тумачењу овог романа како би се потпуније остварили естетски, морални и књижевни циљеви у настави. За потребе рада преведена су два текста италијанских књижевних критичара о поетици овог романа и стваралаштва Анђеле Нанети (њихови наслови наводе се у библиографији).*

Кључне речи: *наставни програм, Мој дека је био трешња, Анђела Нанети, читанка, дидактичко-методичка апаратура.*

Увод

У реформи основног образовања и васпитања, спроведеној у периоду од 2004. до 2010. године, наставни програм српског језика обогаћен је савременим књижевним делима. Тада су, посебно у наставне програме за старије разреде, уврштена дела савремених писаца, како домаће тако и светске књижевности.[2] Поменућемо само неке од њих – у четвртом разреду роман *Бескрајна прича* Михаила Ендеа, у петом *Шешир професора Косте Вујића* Милована Витезовића, затим одломак из приповетке *Пронађи и заокружи* Горана Петровића, у шестом разреду – одломци из књига *Пустолов* Владимира Андрића, *Масла-*

1 bojana.marinkovic@zuov.gov.rs

2 Једна од карактеристика нових програма је и понуђена листа научнопопуларних и информативних текстова, од којих је наставник у обавези да одабере један за обраду. Укинута је и подела на школску и домаћу лектиру.

чково вино Реја Бредберија, *Сањар* Јана Мекјуана и *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети, у седмом – *Срце од мастила* Корнелије Функе и у осмом разреду чувени роман Џона Селинџера *Ловац у житу*. Реч је о делима која су модерна или по поступку или по сензибилитету, или најчешће, и по једном и по другом. Већина ових наслова налази се у *допунском делу* наставног програма, што значи да наставник *са понуђеног списка, или слободно, бира најмање три, а највише пет за обраду*. Аутори читанки су у обавези да неке од наслова из допунског дела програма уврсте у свој избор текстова за анализу тако да ученици могу да чују за њих чак и ако их са наставницима не обрађују на часовима.[3]

Један од иницијатора осавремењивања наставе књижевности у основној школи, професор књижевности за децу др Зорана Опачић, говорећи 2006. године о новим тенденцијама у књижевности за децу и наставним програмима српског језика, истакла је колико је и зашто значајно на часовима књижевности обрађивати савремена дела светских писаца. Она је, том приликом, нагласила да се ради о уношењу савременог духа књижевности који је близак дечјем сензибилитету, чиме се подиже мотивисаност за читање, као и да се на тај начин ученицима пружа прилика да се кроз школски систем упознају са токовима у светској књижвености.[4] Поред тога, ова дела су и тематски и по тону блиска ученицима, преко њих се ученици „приводе“ књижевности, чиме им се отвара пут и ка старијим, класичнијим делима.

О роману

Остварења страних писаца унета у наставни програм припадају ремек-делима савремене књижевности за децу и младе, а са доста поузданости може се рећи да је најбољи пријем имао управо роман Анђеле Нанети[5] *Мој дека је био трешња.* Да је он био широко прихваћен говори, између осталог, и вест да је током 2013. године, према подацима библиотека са подручја града Београда, био друга најчитанија дечја књига страног аутора.[6] Без сумње, популарности овог романа допринело је и његово увођење у наставни програм. Прихваћен је, такође, и од аутора читанки. Иако нису морали да у свој избор уврсте сва дела из допунског програма, па ни овај, установљено је да се одломак из романа *Мој дека је био трешња* нашао у садржају њих осам.[7]

Припремајући читанке, аутори су се суочили са специфичним делом, каквих раније није било у програму. Особеност романа огледа се у теми и у елементима књижевног израза његовог аутора, што уочава и књижевна критичарка Силвија Блеца Пикерле:

3 Преглед читанки, посебно за млађе разреде, показује да су њихови аутори искорачили у односу на програм и у избор текстова већ унели дела савремених писаца, пре свега дела домаћих аутора – Драгомира Ђорђевића, Владимира Андрића, Владимира Стојиљковића и др.

4 Зорана Опачић, *Нове тенденције у књижевности за децу и наставни програми српског језика* (излагање на стручном скупу *Ја волим учитељицу*, одржаном у Београду 2006. године).

5 Анђела Нанети је рођена у Будрију, мањем месту поред Болоње. До сада је написала укупно дванаест књига за децу. Прва међу њима, „Албертова сећања“ (1984), прошла је веома запажено. После ње низали су се наслови: „Анђели”, „Смена годишњих доба”, „Посматрајући сенку”, „Адам и Абелија”, „Филип и месец инација”, „Кристина Белциозо, италијанска принцеза”, „Очи мора”, „Драга Рахела… Драги Денисе”, „Мистерија острва”. У својим делима углавном се бавила темом одрастања и свакодневним дечјим проблемима. Писала је и о темама нетипичним за књижевност за децу – смрт, сексуалност, силовање. Роман „Мој дека је био трешња” написала је 1998. године и за њега је добила пет престижних италијанских награда. Овај роман се код нас појавио 2005. године у издању „Креативног центра“ и до сада је доживео чак осам издања.

6 http://www.b92.net/kultura/vesti.php?nav_category=271&yyyy=2014&mm=01&nav_id=800944

7 За потребе рада прегледано је свих десет одобрених читанки за 6. разред основне школе (њихови наслови наведени су у библиографији).

> Преко њеног начина писања, суштинског и лаганог, младалачког и свежег, рафинираног и елаборираног, деца и млади читаоци могу открити чари и шарм многих аспеката људске душе и постојања. Она пажљиво бира речи, тражи необичне комбинације, са циљем да понуди оригиналне слике, способне да отворе просторе и светове који шире и обогаћују машту (Picherle, 2004: 46; прев. Персида Лазаревић ди Ђакомо).

Реч је о роману који је изузетно модеран и близак младим читаоцима, са занимљивом, динамичном и реалистичном фабулом. Писан је јасним и сликовитим реченицама, са пуно дијалога, језиком који деца лако разумеју, лако читају и примају. Слично као и у делима *Сањар* и *Маслачково вино*, у овом роману описују се доживљаји младих људи које је, на неки начин, класична књижевност заобилазила. Оваква дела, међутим, врло брзо налазе свој пут до читалаца и тако сама постају класична.

Мој дека је био тршња јесте породични роман. У њему су, из угла дечака, описани односи који постоје у свакој породици (односи између детета и родитеља, унука и бабе и деде, мужа и жене, бабе и деде, родитеља и бабе и деде), као и све оно што одређује једну савремену породицу (свакодневни живот у заједници – журба и *преживљавање*, развод брака и свађе, болест и смрт, опроштај и помирење, љубав према најмилијима, рођење детета, успомене и сећања...).

Временски оквир романа обухвата неколико година живота главног јунака. За то време мали Тонино доживео је много тога – од поласка у вртић па у први разред, смрти баке Теодолинде и болести па смрти вољеног деде Отавијана, свађа и раздвајања родитеља, пресељења из градске у сеоску школу, својеврсне борбе у намери да сачува трешњу од локалних власти, до помирења родитеља и рођења сестре. За све ово време одрасле улавном није могао да разуме, а једино што је желео јесте да време проводи на селу у друштву свог вољеног деке.

Зато је просторни оквир романа дат у опозицији *село – ӣрад*. Са једне стране имамо градску, школску па и родитељску затвореност у односу на слободу сеоског живота. На овом месту село симболише слободу, пространство, игру, детињство, природу – лепоту живота. Овакву врсту слободе налази главни јунак романа, а на крају и његови родитељи који настављају свој живот на месту са ког су и потекли.

Композицију романа чини осам индикативно насловљених поглавља који се хронолошки надовезују један на други пратећи осећајни пут главног јунака – дечака Тонина. На том путу, дека је за дечака одувек био посебан, и током болести, а не мање, и након смрти. На ово указује и италијанска критичарка Ана Антониаци:

> Дечак је у савршеној синхронији са дедом који, за разлику од других одраслих, не види пред собом незаштићено биће коме је потребна заштита од животних догађаја, већ једну истиниту особу, живу, живахну, која је спремна да се суочи са разним стварима (Antoniazzi, 2009: 85; прев. П. Лазаревић ди Ђакомо).

Који закони владају у природи, како да чује шум природе и трешњу како дише, како да се бори и сачува оно до чега му је стало – све што воли и зна Тонино је научио од њега. Схватио је да може да види много, чак иако су му очи затворене, а запамтио је и дедине речи: „Докле год те неко воли, не можеш да умреш“, које су, то тек на крају схватамо, у основи романа.

Силвија Блеца Пикерле, која је такође писала о стваралаштву Анђеле Нанети, веома прецизно је описала ону нит романа коју осећамо док га читамо:

> У делу *Мој дека је био тршња*, са живахним стилом, једноставно и нарацијом у првом лицу са танком веном хумора, списатељица је у стању да на нежан начин представи дечју мисао, која има у себи метафизичку суштину која доводи у питање смисао живота и одлучујуће и најважније догађаје тог живота. Мали Тонино је уверен да вољена бака Теодолин-

> да није умрла заувек већ да се трансформисала и наставила да постоји у другом облику. По унуку она живи у својој вољеној гуски Алфонсини, док деда Отавијано, који после смрти *постаје танак и лаган као перо које одлети*, остаје присутан, живо и витално у суштини једне прелепе трешње коју је он толико волео у животу. Мама верује да су то будаласте идеје, али су ово прва важна размишљања о бесмртности душе (Picherle, 2004: 45, прев. П. Лазаревић ди Ђакомо).

У овом роману појављују се мотиви сасвим ретки за дечју књижевност (барем класичну), као што су смрт, развод брака, болест, супротстављање државној бирократији. Дечак Тонино суочава се два пута са феноменом смрти, и жели да га упозна, о чему пише и А. Антониаци истичући да се: „(...) немоћ и збуњеност одраслих пред смрћу суочава са потребом Тонина да упозна тај догађај, да истражује тајне смрти, да открије *скривене истине*, колико год да је то болно... дечак не жели да буде одвојен од стварности већ жели да у њој учествује до краја. Не подноси лаж и то показује на најбаналнији начин“ (Antoniazzi, 2009: 84; прев. П. Лазаревић ди Ђакомо).

Тону који се у роману успоставља, а веома битном за читалачки доживљај, посебно доприносе хумор и ирониja, који су доведени готово до стилских начела у обликовању текста. Они произлазе из прича, доживљаја и размишљања веома малог дечака и чини да млади читаоци са уживањем (чак, забављајући се) прате текст. Понекад је, међутим, то онај здрави безазлени дечји хумор („Тата је сломио ногу и све је пошло набоље“), а веома често и горки хумор који се претапа у иронију. Са сличним начином писања, као и темама и мотивима већ смо се срели у нашој књижевности за децу, најпре код Душана Радовића и Љубивоја Ршумовића, а после и код Драгомира Ђорђевића и Владимира Андрића, тако да се може рећи да је ученицима овај стил на неки начин близак и да је то још један разлог зашто је овај роман А. Нанети постао део *лектире* (и програма и читанке).

Од романа до тумачења (методички приступ у читанкама)

Кад су у питању већа дела, посебно романи, наставним програмом предвиђена је њихова обрада на основу одабраних места која се у читанкама дају кроз одломке. Зато је веома важно који ће се одломак наћи у читанци јер је неретко то и једини сусрет ученика са самим делом.

Циљ овог рада је да се најпре утврди да ли се роман *Мој дека је био трешња* (његов одломак) налази у читанкама за шести разред; затим за који одломак су се аутори одлучили; као и да се, кроз дидактичко-методичку апаратуру, увиди какав је њихов однос према изабраном одломку и шта је то што они нуде ученицима; односно којим су се методичким поступцима руководили аутори читанки у приближавању овог дела ученицима.

Аутори читанки су се најчешће опредељивали за прво („Дека Отавијано“), треће („Башта“), или последње – осмо поглавље („Трешња“), дајући их самостално, у целини или најчешће као спој прва два или чак сва три наведена поглавља[8]. Још прецизније, читанка „Креативног центра“, обе „Едукине“ читанке и „Епохина“ читанка, за одломке имају појединачна поглавља („Креативни центар“ читаво прво поглавље које је посвећено деки Отавијану, „Епохина“ читанка први део трећег поглавља који описује башту и догађај када је дека научио Тонина да слуша дрвеће, и „Едукина“ читанка, аутора С. Миловановић, већи део последњег поглавља који описује дечакову одбрану трешње). Аутори преосталих читанки одлучили су се за спајање делова разли-

8 Када је у питању спајање одломака неколико поменутих поглавља, интересантно је да су се аутори четири читанке определили за готове исте мотиве и описе.

читих поглавља, те тако у четири читанке уочавамо спој првог и трећег поглавља („Бигз“, „Едука“, аутора Ј. Журић, „Klett“ и „Нови Логос“), док у читанци „Завода за уџбенике“ налазимо спој првог, трећег и последњег поглавља (у намери, претпостављамо, да се исприча прича о *трешњи* – о томе како је настала и опстала).

Изабрани одломци, уз добро осмишљену дидкатичко-методичку апаратуру, свакако доприносе остваривању естетских и васпитних (моралних) циљева наставе књижености и утичу на развој животних ставова и вредности код ученика. Чак у седам читанки издвојена су два иста кључна момента у делу: први, на самом почетку, који говори о томе када и како је дека Отавијано посадио трешњу и шта је она значила за њега и његову породицу, и други (у 3. поглављу), можда најлепши део у књизи, када дека Отавијано учи свог унука правим животним вредностима. Аутори две читанке указали су на још један важан моменат из романа: завршно поглавље које говори о томе како је дечак Тонино успео да истраје у одбрани трешње, односно како се борио да сачува оно што га највише везује за вољеног деду.[9]

Видимо да су аутори читанки били свесни вредности романа Анђеле Нанети и да су овим избором отворили пут младим читаоцима до њега. Додатни корак направили су бирањем веома добрих, смисаоно битних места која могу на ваљан начин да представе роман, да заинтересују ученике за њега и да их мотивишу да евентуално прочитају дело у целини. Битан елемент приближавања овог романа онима којима је намењен је управо дидактичко-методичка апаратура, јер од тога како је она осмишљена и вођена (којим питањима, захтевима, кроз које коментаре и објашњења), умногоме зависи разумевање књижевног дела.

Добро одабране одломке прати богата и јасно представљена дидактичко-методичка апаратура. Свака од њих садржи стандардне (неопходне) елементе – мотивација за читање (кроз неколико реченица увођења у радњу романа, преко питања која се односе на искуства из свакодневног живота ученика, до цитата познатих мислилаца), затим, у зависности од методичког приступа, следе питања и задаци за анализу одломка (делови који су различито названи од стране аутора – „После читања“; „У свету приче“; „Разговор о делу“ и сл.), потом објашњења која се односе на језичке појаве, кључне појмове и непознате речи, као и садржаји и задаци из области језичке културе, писменог и усменог изражавања, али и остали садржаји (кратка биографија списатељице са фотографијом, упућивање на читање романа у целини, илустрације).

У намери да приближе дело ученицима, аутори читанки су се углавном ослањали на анализу преко доминантног књижевног лика, комбинујући је са анализом помоћу истраживачких задатака, док се само у једној читанци (Завода за уџбенике), овој комбинацији придружују анализу текста помоћу плана и проблемски приступ изучавању књижевног текста. У читанци овог издавача, „план“ или проблемска подручја према којима је усмерено тумачење означени су поднасловима који јасно упућују на сам текст тј. одломак (поднаслови су цитати из самог дела и могу додатно мотивисати ученике и подстаћи их

9 Поред ових, у роману постоји још неколико веома важних делова за разумевање његове природе. Нико од аутора, међутим, није се усудио да у свој избор унесе делове који говоре о болести, смрти и сахрани драгих људи, о догађајима и проблемима који мењају јунаке, или део који казује о томе да бака Теодолинда после смрти наставља да живи у облику своје гуске Алфонсине, а дека Отавијано у виду своје трешње... (Можда је разлог за то управо избегавање оваквих и сличних мотива у књижевности за децу уопште.) Иако нису кључни за разумевање романа у целини, као прелепи и посебно занимљиви делови издвајају се они који описују живот на селу (на пример, како бака Теодолинда припрема пилиће за пијацу, односно како им *заврће шију...*), тренуци које породица проводи заједно (припрема слатких уштипака и карневал у кући), или они посебно духовити делови (декино и Тониново купање у каналу и др.).

на размишљање). У осталим читанкама, како је и могло да се очекује, аутори су се одлучили за обраду помоћу доминантног књижевног лика, пошто је ово дело управо погодно за овакву врсту анализе јер у њему „постоји уметнички изграђен лик кроз који се може преломити цело дело" (Цветановић, 2012: 101). Тако се налози, питања и задаци односе на то какви су дека Отавијано („Бигз", „Едука", аутора С. Миловановић, „Епоха", „Klett", „Креативни центар", „Нови Логос") и дечак Тонино („Едука", аутора С. Миловановић, „Завод за уџбенике", „Klett", „Креативни центар", „Нови Логос"), какав је њихов излед и психолошки портрет, а затим и њихов међусобни однос („Бигз", „Едука", аутора Ј. Журић, „Епоха", „Klett", „Нови Логос") и, на крају, односе се на нараторску улогу дечака Тонина („Klett", „Нови Логос"). Питања, задаци, налози, савети и сл. у читанкама представљају помоћ ученицима у разумевању овог дела, а могу бити и предлог наставницима у ком смеру да крену у својој интерпретацији. Избор методичког поступка, наравно, одредиће сами наставници у односу на природу дела, састав свог одељења (читалачко искуство и предзнање ученика), облик рада, као и то да ли ће обрадити роман у целини или само његов одломак. У односу на све ово, као основа у интерпретацији могу послужити готово сви методички поступци.

У даљој анализи дидактичко-методичке апаратуре издвојено је неколико група питања којима се ученици воде кроз интерпретацију, јер је у методици познато да добро одабрана питања отварају пут ученицима ка тумачењу и разумевању дела и представљају један од наважнијих кључева у добром приступу делу.

У прву групу сврстана су најшира питања која се односе на садржинску анализу, а тичу се препричавања одломка и његовог сегментовања. У свим читанкама очекивано се издвојило највише оваквих питања. Углавном је реч о интегралним и/или диференцираним задацима који се код неких аутора односе на:

а) фабулу и разумевање прочитаног:

Када је и због чега дека Отавијан посадио трешњу? („Бигз")

Како је изгледала башта деде Отавијана? („Епоха")

Шта је за деку Отавијана значила трешња коју је у младости посадио? На шта га је подсећала? Како се према њој опходио? („Klett")

Наведи три примера из текста из којих се види да се Отавијано радовао кад му се родила ћерка. („Креативни центар")

б) увиђање узрочно-последичних веза и односа у причи:

Када је и због чега дека Отавијан посадио трешњу? („Бигз")

Запази којим поступцима је дека задобио љубав и поверење дечака. („Едука", Ј. Журић)

Шта је изненада запретило дрвету? На који начин је дечак успевао да надмудри ватрогасце и да их победи? Какав је био расплет дечаковог сукоба са ватрогасцима? („Завод за уџбенике")

в) доминантне ликове у роману:

Какви су били дека Отавијано и бака Теодолинда? Пронађи реченице у тексту у којима је описан дедин портерет. („Бигз")

Какав је Отавијанов однос према природи и животу у њој? У чему ужива? („Нови Логос")

Зашто је дека Отавијан био посебан? Пронађи три детаља из текста важна за описивање лика деке Отавијана. („Креативни центар")

Зашто је, иако смрзнут и гладан, дечак одлучио да остане на трешњи и брани је до краја? Шта га је учврстило у тој одлуци? („Завод за уџбенике")

Оваква питања су посебно корисна код најмлађег школског узраста јер пружају могућност да се дело тумачи целовито и систематично. Она, међутим, не смеју да буду и једина, јер могу да се занемаре сви други елементи књижевног дела које има слојевиту структуру.

Код друге врсте питања, углавном уже усмерених, иде се на језичко-стилске карактеристике и појмове из теорије књижевности, као и на вежбе из области писменог и усменог изражавања. Тако се питања односе на *технику приповедања* (ко приповеда, како приповеда – дијалогом, у првом и трећем лицу), на *унутрашњи и спољашњи портрет*, *ономатопеју*, *персонификацију*, *хумор* („Бигз“, „Едука“, аутора Ј. Журић, „Klett“, „Нови Логос“). Код објашњења ових појмова, било је важно да се утврди да ли су налози, питања и задаци у функцији разумевања дела. Тако се, на пример, у „Бигзовој“ читанци, у делу „Размисли – сазнај – запамти“, преко упућивања на текст и кроз неколико питања за тумачење текста, ученици само подсећају на појмове *ономатопеја* и *дијалог*, и упознају са појмовима *наратор* или *приповедач* и појмовима *спољашњи и унутрашњи портрет*. У читанкама издавача „Klett“ и „Нови Логос“ отишло се корак даље, те се ови појмови методички поступно објашњавају кроз тумачење и разумевање текста (на пример, „Подвуци у тексту ономатопејске речи. Која је улога ономатопеје у одломку? Чему дека жели да научи унука?“[10]), да би нешто касније, након анализе, ученицима била дата дефиниција ономатопеје. У истим читанкама ишло се и са дефинисањем персонификације кроз тумачења текста и њеним смисаоним функционализовањем („Пронађи персонификацију у тексту и објасни њену улогу у приповедању. Шта је дечак научио слушајући природу?“).

Хумор у роману је подстакао аутора једне читанке да у дидактичко-методичку апаратуру укључи питање о овом његовом обележју, и то указујући на битне одлике овог дела – „Шта је хуморно, а шта озбиљно у овом делу?“ („Едука“, аутора Ј. Журић). Питање је изузетно значајно за саморазумевање ученичке рецепције јер их води ка самој сржи романа и оним својствима која га разликују од других дела у лектири.

Питање о роману као књижевној врсти појављује се, такође, само у једној читанци: „Због чега књижевно дело *Мој дека је био трешња* спада у роман за децу? Наведи два аргумента који то потврђују.“ („Креативни центар“)

Питања и задаци у којима се инсистира на функционалним појмовима имају важно место у читанкама јер је њихово усвајање и разумевање предвиђено самим програмом, али они свакако не би требало да доминирају у интерпретацији дела.[11]

У дидактичко-методичким апаратурама посматраних читанки најмање је питања и задатака којима се указује на приступ делу, његовом доживљавању и разумевању:

> Које су то нераскидиве везе између дечака, деде и трешње? Шта је деда Отавијано научио дечака да ослушкује и чује, а шта ће дечак памтити целог живота? Које је најјаче осећање које повезује двоје људи? („Бигз“)
>
> Шта је дечака мотивисало да истраје у свом подухвату? Узимајући у обзир наслов књиге из које је узет овај одломак, закључи који је смисао борбе за живот трешње Феличе. Колико је деда својом љубављу и сопственом личношћу допринео племенитости и снажној индивиду-

10 Треће питање, иако овако наведено, не произлази из прва два, поступно се иде од уочавања језичке појаве до разумевања смисла текста.

11 У анализи је уочено да се у читанкама „Бигза“, „Kletta“ и „Новог Логоса“, у дидактичко-методичкој апаратури која прати одломак романа Мој дека је био трешња предност даје питањима у којима се инсистира на усвајању и разумевању језичко-стилских и књижевних појмова. Са друге стране, веома је добро што се на примеру једног прозног текста уводе ови битни појмови (од приповедача до стилских фигура). Добар је покушај да се објасни њихова улога (не механички), али није добро што се питањима не дотиче увек разумевање романа.

алности дечака, а будућег зрелог човека. („Едука“, С. Миловановић)

Зашто је дека Отавијан задржао само Алфонсину? Опиши какав је био њихов однос. Протумачи какав је однос деда Отавијан имао према природи. Коју велику мудрост је Тонино научио од свога деде? Размисли које су особине потребне човеку да би могао да види затворених очију и осети живот природе. („Епоха“)

Шта оживљава деку у дечаковом доживљају, односно чини га духовно присутним упркос његовом физичком одсуству? Које је дечаково искуство посведочило о таквом декином духовном присуству? Бранећи трешњу, шта је све дечак желео да сачува? Које осећање трајно повезује људе? Шта све оно успева да победи? („Завод за уџбенике“)

Објасни значење наслова овог романа. Шта на основу одломка закључујеш о љубави и њеном значају? („Klett“)

Када се у лектиру уврсте и сложена књижевна дела, какви су, на пример, романи *Мој дека је био трешња*, *Маслачково вино*, *Сањар*, изузетно је важно да аутори читанки поседују истанчан методички осећај и да нуде одговарајућа специфична питања која ће бити добри водичи ка томе да се схвати сензибилитет дела. Посебно важан чинилац у интерпретацији и разумевању дела је, наравно, сам наставник, чија је улога да води и усмерава, да са одговарајућим књижевним осећајем и радошћу приступа једном оваквом роману. Код готово свих истакнутих питања, у овој групи, управо је помоћ наставника драгоцена.

Анализа читанки показала је и да у њима, гледано појединачно, има тек по неки од оних налога које је, с обзиром на природу дела, свакако требало навести. Овде се, пре свега, мисли на она најсуптилнија питања која повезују ученике са самим делом, односно, активирају њихово лично искуство и сећање на баке и деке и време проведено са њима. У двема читанкама овакви задаци дати су пре одломка, као мотивација или емоционално-интелектуална припрема за његово читање:

Сигурно си провео/ла неке лепе тренутке са баком и деком. Присети се и испричај нам неке од њих. („Епоха“)

Присети се и ти твог детињства и драгих успомена које су везане за баку и деку. („Бигз“)

У друге две читанке дати су након анализе и веома су важни за разумевање природе самог дела:

Освежи сећање на догађаје и доживљаје из свог живота па их запиши у писменом саставу: Још се живо сећам тог догађаја. („Едука“, С. Миловановић)

Напиши причу у којој ћеш описати деку или баку, и оно што сматраш највреднијим својим наслеђем – које су ти они својом љубављу и бригом пренели и трајно оставили („Едука“, Ј. Журић)

Налози оваквог типа веома су значајни јер у њих улази целокупно наше искуство. Неко ко нема ово детиње искуство њему ће поједини аспекти романа бити на неки начин затворени или недоступни. У посматраним читанкама, било је простора да се овакви налози нађу пред ученицима, посебно када се тумачење у основи одвија преко доминантног књижевног лика. У архетип деде истовремено је укључена и лудост и мудрост. Он на веома специфичан начин свом унуку предаје у наслеђе своје животно искуство које за унука (а поготово од дедине смрти), постаје драгоцена традиција која се чува, не заборавља и преноси (по томе је дедина улога у роману различита од очеве, као што је иначе различита: отац никада није митски чинилац, па је и овде његов лик потиснут.)[12]. Деда је тај који преноси знања која модерна култура и урбани живот не-

12 О мотиву односа између деде и унука, који је окосница овог романа, А. Антониаци каже: „Тај посебан однос између дедова и унука је, у ствари, један од учесталих *топоса* у књижевности за децу и отвара једну привилеговану димензију у којој се поглед на прошлост и будућност мешају међу собом стварајући тако емотивне односе који иду ван

мају или их потискују, враћа унука природи, звуковима и мирисима (зато улога *ономатопеје* не сме да се превиди).

Наслов романа је и језички и семантички изузетно подстицајан за тумачење и разговор са ученицима. Можемо рећи да осим хумора и парадокса он носи и једну еколошку димензију. Аутори читанки су кроз неколико задатака покушали да укажу на његову необичност која нас, сасвим сигурно, одмах привуче:

> Узимајући у обзир наслов књиге из које је узет овај одломак, закључи који је смисао борбе за живот трешње Феличе. Колико је деда својом љубављу и сопственом личношћу допринео племенитости и снажној индивидуалности дечака, а будућег зрелог човека? („Едука", аутора С. Миловановић)
>
> Како се већ након читања овог одломка може објаснити наслов романа? Чиме су повезани, у доживљају главног јунака, дека и трешња („Едука", аутора Ј. Журић)
>
> Објасни значење наслова овог романа. Шта на основу одломка закључујеш о љубави и њеном значају? („Klett" и „Нови Логос")

Значајно је да се у свим читанкама ученици позивају да прочитају дело у целини јер је то прави начин да оно оствари свој уметнички циљ.[13] Посебно због тога што овај роман садржи један дечји поглед који открива бројне парадоксе и напрслине у понашању старијих и што су у њега уграђени, као његов заштитни знак, хумор, ирониja и меланхолија. Док чита овај роман, обузет његовом савременом причом и специфичним приповедачким тоном, може да се догоди да читалац превиди једно његово битно својство. Роман *Мој дека је био трешња* се, наиме, не поиграва са књижевним конвенцијама већ оживљава древну антрополошку матрицу у којој се од деде улива на унука у једном модерном времену и модерним књижевним средствима (и управо је то оно што везује за овај роман). То тек повремено слуте и аутори читанки, али у много мањој мери него што су то наслутили бројни његови читаоци који су га учинили једном од најчитанијих књига, како је већ и речено на почетку овог рада.

Закључак

Роман *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети изузетно је значајно освежење у програму српског језика за шести разред основне школе. Он је у себи сјединио хумор са иронијом, духовитост са трагичношћу, разграђивање породице са најлепшим породичним односима. Као ретко где, у њему су склупчани мотив одрастања и мотив нестајања – губитак вољене особе уграђен је у сам раст младог бића. Улога овог дела је вишеструко незаменљива у школској лектири. Анализом програма и читанки, овај рад је покушао да покаже да су, осим састављача програма, и аутори читанки, а са њима, надамо се, и млади читаоци, препознали изузетну књижевну вредност овог романа.

времена овоземаљског постојања" (Antoniazzi, 2009: 86; прев. П. Лазаревић ди Ђакомо).

13 Треба, такође, нагласити и значај оног дела апаратуре који упознаје ученике са животом и стваралаштвом саме списатељице. Податак да у готово свакој читанци постоји неколико реченица о Анђели Нанети говори и о томе да је она као писац нова и за саме приређиваче читанки. У појединим читанкама истакнута је и њена фотографија и наслови још неких њених књига, за оне ученике који желе више. Оваквим упутима ученицима се скреће пажња на дешавања у свету савремене светске књижевности и подстичу се да потраже и прочитају нешто мимо прописане лектире.

Извори

а)

- Нанети, А. (2013): *Мој дека је био трешња.* (Са италијанског превела Весна Мостарица). Београд: Креативни центар.

б)

- Андрић, М. (2008–2011). *Читанка за 6. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.
- Журић, Ј. (2014). *Чезнем да ти кажем – читанка за шести разред основне школе.* Београд: Едука.
- Маринковић, С., Марковић, С. (2008). *Читанка за шести разред основне школе.* Београд: Креативни центар.
- Милинковић, М., Стакић, М. (2010). *Чаролија читања – читанка за шести разред основне школе.* Пожега: Епоха.
- Миловановић, С. (2010). *Читанка за шести разред основне школе.* Београд: Едука.
- Несторовић, З., Грушановић, З. (2012). *Читанка Корак – српски језик за шести разред основне школе.* Београд: Klett.
- Станковић-Шошо, Н. (2008). *Маштарија речи – читанка за шести разред основне школе.* Београд: Klett.
- Станковић-Шошо, Н., Сувајџић, Б. (2011). *Уметност речи – читанка за шести разред основне школе.* Београд: Нови Логос.
- Цанић, М., Антонић, Н., Софронић, С. (2012). *Читанка са граматиком за шести разред основне школе.* Београд: Школа плус.
- Црногорац, А. (2011). *Читанка за шести разред основне школе.* Београд: БИГЗ.

Литература

- Antoniazzi, A. (2009). Al limite estremo. La morte nella letteratura per l`infanzia. У: Antoniazzi, A., Gasparini A. *Nella stanza dei bambini. Tra letteratura per l`infanzia e psicoanalisi.* (81–92). Bolonga: CLUEB.
- Јанићијевић, В. (2014). Иманентна методика. У: Пјановић, П. (ур.) *Лексикон образовних термина*. (240–241). Београд: Учитељски факултет.
- Јовановић, А. (1984). *Како предавати књижевност.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности (у разредној настави).* Београд: Учитељски факултет.
- Опачић, З. (2011): *Наивна свест и фикција.* Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Picherle, S. B. (2004). L'opera di Angela Nanetti la magia della parola. У: „Fare FROM@ZIONE" br. 1. *Scoprire il fascino dell`esistenza attraverso la magia della parola* . (37–48). Pontedera: EDIZIONI DEL CERRO.
- Пијановић, П. (2005): *Наивна прича, српска ауторска проза за мале људе и велику децу (жанрови и модели).* Београд: Српска књижевна задруга и Учитељски факултет.
- Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави.* Београд: Учитељски факултет.

- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 10/2004.* Београд: Службени гласник РС.
- Правилник о наставном плану за први циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 1/2005.* Београд: Службени гласник РС.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 3/2006.* Београд: Службени гласник РС.
- Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 6/2007.* Београд: Службени гласник РС.
- Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 5/2008.* Београд: Службени гласник РС.
- Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 6/2009.* Београд: Службени гласник РС.
- Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник 2/2010.* Београд: Службени гласник РС.

Tne methodical approach to the interpretation of *My grandfather was a cherry* a literary work by Angela Nanetti (in the elementary school readers for 6th grade)

Bojana Marinković

Institute for Improvement of Education

In the elementary education reform, conducted from the year 2004-2010, the Serbian language teaching syllabuses were renewed with the works of national and international writers, which are close to the modern children's sensibility. With the intention to show the meaning of including contemporary works into the teaching syllabuses, the novel My grandfather was a cherry by Angela Nanetti, given in the 6th grae syllabus, is thoroughly analyzed.The didactic-methodic apparatus which deals with the excerpts of this novel in the readers is also analyzed, in order to establish the methodic approach their authors used in geting their students more familiar with this work. New possible methodic approaches in the interpretation of this novel will be pointed out in the paper, in order to show its esthetic, moral and literary goals in the program in greater detail. This work required translations of two pieces written by Italian literaty critics, regarding the poetics of this novel and the work of Angela Nanetti (the titles are cited in the bibliography).

Key words*: teaching syllabus, My grandfather was a cherry, Angela Nanetti, the reader, didactic-methodic apparatus, methodic approach.*

UDC 371.3::78: 811.111]:004.4.031.4

Learning Music and English Language With Online Classical Music Games

Slađana J. Marić[1]

Teching methodology, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

This article focuses on the possible enrichment of music and foreign language experiences of students by online gaming to learn music and English language in formal and informal education. By online gaming in classroom or at their spare time, students can learn and master their music, language and ICT skills in a pleasant and motivating learning environment. The method used in this research was qualitative content analysis of free online classical music games for children titled SFSKids - Fun and Games With Music, by San Francisco Symphony Orchestra. The games are designed for speakers of English language, thus, they focus on developing both basic English language skills (especially with "Instruments of the Orchestra") and musical skills of discovering, listening, playing, performing, conducting and composing classical music in a digital learning environment. "The Music Lab" games are aimed at experimenting with the sights and sound of music - music notation, tempo, rhythmic patterns, pitch, harmony, performance symbols, instrumentation, playing and composing a tune. In conclusion, educators and teacher, interested in these subject areas, should consider implementing these digital media technologies in their music, second language, or integrated bilingual curriculum in pre-school and primary school education.

Key words: Digital Media Technologies, English language learning, Online music games, Music education.

Introduction

Traditional notions of music literacy, according to Tobias (2012), focus primarily on listening to music, singing or performing music on real instruments, writing music through standard notation, while digital technologies such as video games can allow new multimodal forms of text and ways of listening to, reading, writing and performing music. From a research conducted by a group of authors Herrera et al. (2014:380) their findings demonstrate that music training can make a critical difference in a child's overall development, especially in terms of language where teaching music skills to preschool students can help them with their receptive, expressive language skills, to become interested in books, and to begin to read.

In primary general education in Serbia, students usually learn one or two foreign languages. In many cases children are bilingual, or their first language is not Serbian (the official language of the country they are living in). In the secondary music school education, learning two foreign languag-

1 sladana.elt@gmail.com

es is obligatory, and to some extent, special focus in these language subjects is given to the so called "language for the specific purposes" (in case of English language - ESP) or language used in context of profession of students, in this case, music. Students as future artists need to develop as fully professional and fulfilled individuals who can communicate and use a certain foreign language and digital media successfully, regardless of the fact that they use special symbolic and linguistic systems of signs such as music notation, expressions, scores, movements, gestures, etc.

According to a research done a decade ago by Kirriemuir & Mcfarlane (2004:1) computer games are an important part of most children's leisure lives and increasingly an important part of our culture as a whole. One promising approach explored is the potential of (online) computer games as tools for supporting music and foreign language teaching and learning. Access to technology provides teachers and students with tools which, when constructively used, can create opportunities for enhanced learning of music and English language. Games can be seen as tools for practicing and/or evaluating acquired skills, but also as a powerful means of creating immersive learning experiences. Music games can offer sufficient opportunities for students to engage in problem solving and experimentation in music and language learning. Thus, if properly used in classroom educational games can then attract and gain students' attention, contributing to their increased motivation and engagement with both, language and music.

Mishra & Koehler (2006:1017) propose a conceptual framework for educational technology by building on Shulman's formulation of "pedagogical content knowledge" and extend it to the phenomenon of teachers integrating technology into their pedagogy. They argue, briefly, that pedagogical uses of technology require the development of a complex, situated form of knowledge that they call *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)*. In doing so, they posit the complex roles of, and interplay among, three main components of learning environments: content, pedagogy, and technology. Also, they argue that this model has much to offer to discussions of technology integration at multiple levels: theoretical, pedagogical, and methodological.

The aim of this paper is to offer a critical introduction into the potential and challenges of game-enhanced music and English language teaching and learning with possible tools that would enable them to effectively integrate technology with core curricular ideas. Teaching methodology courses adequately prepare, or rarely prepare at all, the future teachers to teach with technology. Despite the possible extensive prior experience and knowledge of playing games for their own leisure, educators and teachers may not have a developed understanding of the educational potential of games, and of how to implement game-based music or foreign language instruction. The emphasis is on enriching their *technological pedagogical content knowledge* (TPACK) of music and foreign languages by providing them with opportunities to develop their knowledge, skills, and attitudes towards technology-enhanced learning.

Methodology

The method used in this research is qualitative content analysis of free online classical music games for children titled *SFSKids - Fun and Games With Music*, by San Francisco Symphony Orchestra. The following game-based content on two websites will be analysed:

1. SFSKids - Fun and Games with Music:
   - Discover Music – "Sea of Knowledge"
   - Listen – "Music Streams"
   - Play – "Musical Skies"
   - Perform – "Instrument Garden"
   - Conduct – "Symphony Hall"
   - Compose – "Music Mountain"

2. SFS KIDS Fun with Music: "The Music Lab" - *Basics, Tempo, Rhythm, Pitch, Harmony, Symbols, Instrumentation, Performalator, Composizer.*

Analysis and result

The "SFSKids - Fun and Games With Music" by San Francisco Symphony Orchestra are free online games or interactive game-based modules in English. In terms of music skills, these games are aimed at experimenting with the sights and sound of music - music notation, tempo, rhythmic patterns, discovering, listening, playing, performing, conducting, and composing classical music (symphonic music) in a digital learning environment.

In the following part we analyse the language and music content presented for the following free online classical music games for children that can be found on two different websites of "SFSKids" with different games. The first website by San Francisco Symphony Orchestra, is titled *SFSKids - Fun and Games with Music*, and the second one is *SFS KIDS Fun with Music*. Please note that all games and information about materials from these websites are in this paper used for noncommercial educational purposes only.

The websites are designed as fun online music education resources for children age 8 to 13, to learn about classical music and orchestral music. All game interfaces are user-friendly, with well designed graphics and easy to learn game functionalities. Although the games interfaces are not multiplayer these games can support classroom collaboration and group work, but also competition. A *Help* section is available during the games to assist children that require extra help. Each attempt is followed by appropriate feedback and hints are provided to the player to help him/her solve the problem. However, in some games hints can be helpful but also distracting.

The first website *SFSKids - Fun and Games with Music* is divided into six sections: *Discover Music, Listen, Play, Perform, Conduct* and *Compose*. The games on this website have a more modern graphic design, presenting the musicians as male and female forest animals (fox, wolf, eagle, rabbit, bear, etc.) in uniforms of orchestra players and with a serious look on their faces.

The first section *Discover Music – "Sea of Knowledge"* is aimed at discovering fun facts by listening to music example pieces and reading about *instruments*, *music*, and *composers*, exploring how they are related and how they all link together, acquiring knowledge in history of music.

Picture 1. Discover Music – "Sea of Knowledge"

The second section, *Listen – "Music Streams"* is designed to foster engaged listening, by listening to music from the playlist and reading the information provided about the piece and composer. There is a possibility of listening by choosing a list of *Themes* (The Americas, Instruments in the Spotlight, Listen and Imagine, Great Symphonies, Overtures and Preludes, Dances and Marches, Nature, Great Stories), or *Composers* (Adams, Bach, Beethoven, Berlioz, Bernstein, Bizet, Brahms, Britten, Chávez, Copland, etc.). The audio excerpts, all performed by San Francisco Symphony, include short written descriptions which provide context and listening prompts. The descriptions are designed to help set the mood of the music and to direct the user to listen for specific events or gestures in the music. The lists are changed twice a year in January and July, to provide

even grater variety and motivate learners to repeat the visit.

Picture 2. Listen – "Music Streams"

The third section, *Play – "Musical Skies"* has two modes the *Star Catcher* and *Mood Journey.* The first game is dedicated to younger learners. In this game the player (as a flaying rabbit) basically chooses a music piece and needs to listen carefully to the music and changes in tempo in order to gather as many stars as possible. The *Mood Journey* is a game that is based on reading about the piece, listening to the music piece chosen from the list, and picking the phrases and words appearing on the screen that in the best manner present his/her mood while listening to a particular music piece.

Picture 3. "Musical Skies"- Star Catcher

Picture 4. "Musical Skies"- Mood Journey

The fourth section, *Perform – "Instrument Garden"* is actually a game of learning through reading about, hearing the sound and *virtually* playing through as an avatar (fox or wolf) many different instruments. The instruments *piano, xylophone, cello, flute, clarinet, trumpet, tuba* and *timpani* are played by pressing computer keys from 1 to 8 (or by clicking the notes on the screen) for playing a scale from C to C in treble or bass clef, while other percussion instruments - *bass drum, snare drum, cymbals* and *maracas* are played by hitting the left mouse click.

Picture 5. "Instrument Garden" – playing piano

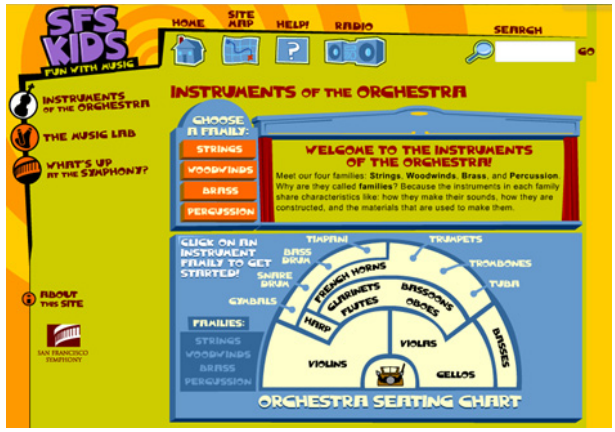
The fifth section, *Conduct – "Symphony Hall"* is a game aimed at learning the basis of conducting. This complex game covers the right hand beat patterns and left hand gestures through an eagle conductor avatar. Students are learning to keep the beat and orchestra playing together in harmony, by covering many music pieces in 2/4, 3/4 and 4/4 time. This game requires good language skills, but also coordination skills of left and right hand, as well as, good digital skills.

In the last section, *Compose – "Music Mountain"* there are introductory lessons about notes, rests and symbols (louder, softer and other). One can start creating his music piece by completing a familiar tune by changing instrument, tempo, and signature of a music piece, or making his own from the very beginning (choosing instrument, key, time, tempo, etc.) and later sharing it with a link offered.

Picture 6. Compose – "Music Mountain"

In summary, through group classroom learning, homework assignments, cooperative learning projects or self-directed learning, with these interactive games and wide and varied repository of orchestral audio excerpts, students will be able to explore various components of music making and performing, foster active listening, or awareness of the expressive characteristics in music, work on building familiarity with orchestral classical music, and develope personal preferences.

The second website *SFS Kids Fun with Music* is divided into three parts: *Instruments of the Orchestra* (Picture 7), *The Music Lab*, and *What's up at the Symphony?*. The first part is a classical reading part in English with many pictures and sound examples of instrument families in the orchestra, their position and role. The second part, "The Music Lab" games are aimed at experimenting with the sights and sound of music - music notation, tempo, rhythmic patterns, pitch, harmony, performance symbols, instrumentation, playing and composing a tune, while the last or third part, offers links to future performance scheduled at the San Francisco Symphony.

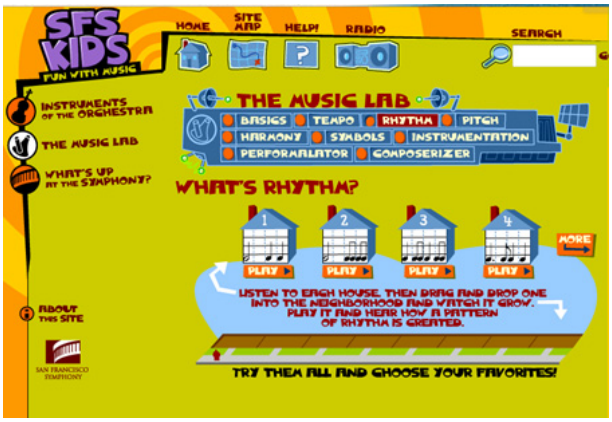


Picture 7. SFS Kids: Fun with music – "Instruments of the orchestra"

The second part, **"The Music Lab"** games, aimed at experimenting with the sights and sound of music:

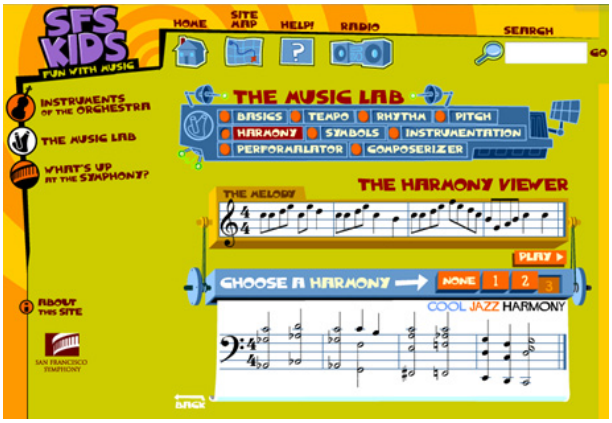
- *Music notation* (a tutor guide to basic music notation),
- *Tempo* (a metronome game – playing different tempos "very slow", "slow", "medium", "fast" and "very fast", with and without music band example),
- *Rhythmic patterns* (explanation tutor and game "Go experiment with rhythm" where a set of 8 "houses" or measures (Picture 8) are offered and the player can listen to each

one and then make his order of measures creating his rhythmic piece).



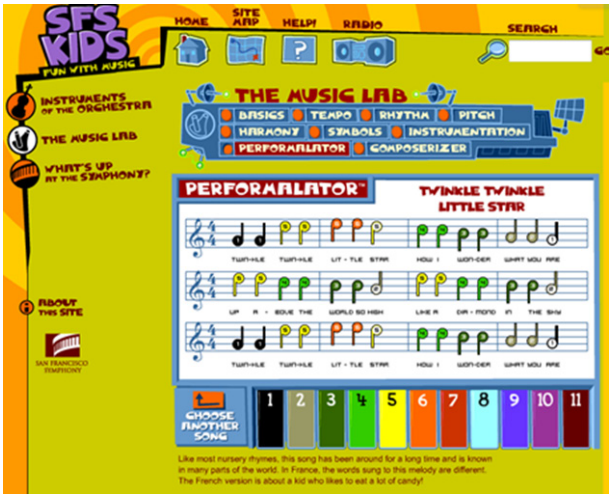
Picture 8. The Music Lab: Rhythm

- *Pitch* (*Note*: a small keyboard with note names from F to F sounds from a minor octave F to the F in first octave and the notes above are in treble clef from F in the first octave to the F in the second!)
- *Harmony*: 1. ***The SFS Harmonizer*** a machine transforming a melody from *happy*, *sad* to *creepy* – major, minor and jazz; and 2. ***The Harmony Viewer*** – a great game for playing with the sound of song, changing between the minor, major or jazz harmony to one melody (Picture 9).



Picture 9. The Music Lab: Harmonizer

- *Performance symbols* (a game in which a player chooses symbols *f, ff, p, pp, <, >, tr~, staccato, repetition sign* and *corona* to a two bar motive).
- *Instrumentation* (choosing instruments *flute, violin, tuba*, for the first, second or third role, changing the sound of the music motive).
- Playing a tune with **"Performalator"** (*Twinkle, Twinkle, Little Star; Frere Jacque; Row Your Boat; A Little Night Music by Mozart; Largo from Dvorak's Symphony No. 9; Theme from Schubert's Symphony No. 8*) (Picture 10).

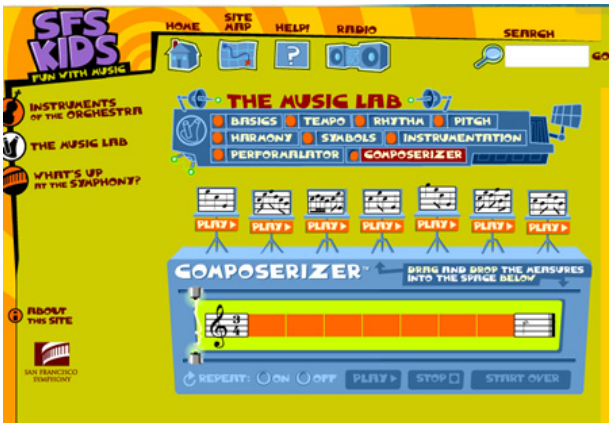


Picture 10. "Performalator" - Twinkle, Twinkle, Little Star

- Composing a tune with **"Composeizer"** (by listening to each measure then dragging and dropping it on the staff, in order the player likes, making a music piece) (Picture 11).

Some of the games presented can be used for drill-and-practice purposes, while some can provide a challenging problem-solving environment for children. The games include important music and language content and concepts – the development of music culture and literacy, rhythmic reasoning through pattern recognition, improvisation and creativity skills, English reading skills, music specific vocabulary in English, etc. These games have clear

goals and objectives to be accomplished by the player in order to complete the games and simple scenarios that can easily attract children's attention and increase their motivation.



Picture 11. The Music Lab: Composizer

The expected positive aspects of students' playing these games in classroom or at their spare time are the following:

- Language: literacy, listening skills, general and music specific vocabulary in English.
- Music:
  - developing music culture and literacy,
  - learning about different instruments, acquiring different sounds, e.g. strings, wind instruments, percussion, piano, orchestra;
  - dynamics, rhythm, movement and pause of sound;
  - memorising and recalling rhythmic and a melodic patterns,
  - introducing the basics of harmony and instrumentation.
  - developing improvisation and composing skills;
  - learning about composers and stiles in music.
  - developing effective listening to classical music.
- Physical and psychological state: developing motor skills and coordination of hand (body) movement; emotional and sociocultural behavior, etc.

In terms of negative aspects, we can expect that they appear in terms of using these games as only available materials and activities in the classroom. In other words, lessons and overall music education cannot be based on virtual games only, real music production by singing and playing on real instruments must be included in all types of music education.

Conclusions

This article focused on the possible enrichment of music and foreign language experiences of students by online gaming to learn music and English language in formal and informal education. The aim of this paper was to offer a critical introduction into the potential and challenges of game-enhanced music and English language teaching and learning with possible tools that would enable them to effectively integrate technology with core curricular ideas.

In this paper the following game-based content on two websites was analysed: (1) *SFSKids - Fun and Games with Music* (Discover Music – "Sea of Knowledge", Listen – "Music Streams", Play – "Musical Skies, Perform – "Instrument Garden, Conduct – "Symphony Hall, and Compose – "Music Mountain"); and (2) *SFS KIDS Fun with Music*: The Music Lab – Basics, Tempo, Rhythm, Pitch, Harmony, Symbols, Instrumentation, Performalator, Composizer.

By online gaming in classroom or at their spare time, students can learn and master their music, language and ICT skills in a pleasant and motivating learning environment. Games can be seen as tools for practicing and/or evaluating acquired skills, but also as a powerful means of creating immersive learning experiences. Music games can of-

fer sufficient opportunities for students to engage in problem solving and experimentation in music and language learning. In summary, through group classroom learning, homework assignments, co-operative learning projects or self-directed learning, with these interactive games and wide and varied repository of orchestral audio excerpts, students will be able to explore various components of music making and performing, foster active listening, or awareness of the expressive characteristics in music, work on building familiarity with orchestral classical music, and develope personal preferences. If properly used in classroom educational games can attract and gain students' attention, contributing to their increased motivation and engagement with both languages and music. Furthermore, educators and teacher, interested in these subject areas, should consider implementing these digital media technologies in their music, second language, or integrated bilingual curriculum in pre-school and primary school education.

References

- Herrera, Lucía; Hernández-Candelas, Marta; Lorenzo, Oswaldo & Ropp, Cindy (2014). Music Training Influence on Cognitive and Language Development in 3 to 4 year-old Children, *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(2), 367-386, www.ehu.es/revista-psicodidactica. ISSN: 1136-1034, eISSN: 2254-4372 © UPV/EHU, DOI: 10.1387/RevPsicodidact.9761
- Kirriemuir, John., & Mcfarlane, Angela. (2004) *Literature Review in Games and Learning*. A NESTA Futurelab Research report - report 8. 2004. <hal-00190453>, Retrieved January 4, 2016. from http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/19/04/53/PDF/kirriemuir-j-2004-r8.pdf.
- Mishra & Koehler (2006:1017) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- SFS KIDS Fun with Music SFS Kids, Retrieved January 4, 2016. from http://www.sfskids.org/classic/templates/home.asp?pageid=1.
- SFSKids - Fun and Games with Music, Retrieved January 4, 2016. from http://www.sfskids.org/.
- Tobias, E. S. (2012). Let's play! Learning music through video games and virtual worlds. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford handbook of music education* (Vol. 2, p. 531-548). Oxford, England: Oxford University Press.

Učenje muzike i engleskog jezika uz onlajn igre klasične muzike

Slađana Marić

Metodika nastave, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Rezime: *Ovaj članak se fokusira na mogućnosti obogaćivanja iskustava učenika u učenju muzike i stranih jezika kroz igranje onlajn igrica za učenje muzike i engleskog jezika u formalnom i neformalnom obrazovanju. Igranjem onlajn igrica u vreme nastave ili u slobodno vreme, učenici/e mogu da usvoje i usavrše muzičke, jezičke i IKT veštine u prijatnom i motivacionom okruženju za učenje. U ovom istraživanju primenjena je metoda kvalitativne analize sadržaja besplatnih onlajn igrica klasične muzike za decu San Francisko Simfonijskog orkestra pod nazivom „SFS Kids – Fun*

and Games With Music" („SFS Deca –Zabava i igre sa muzikom"). Igre su osmišljene za govornike engleskog jezika i fokusiraju se na razvoj osnovnih jezičkih veština engleskog jezika (posebno sa igrom Instruments of the Orchestra), ali i na razvoj muzičkih sposobnosti otkrivanja, slušanja, sviranja, izvođenja, dirigovanja i komponovanja klasične muzike u digitalnom okruženju za učenje. Igre pod nazivom „The Music Lab" imaju za cilj eksperimentisanje sa vizuelnim prikazom i zvucima muzike – muzička notacija, tempo, ritmičke šeme, visina tona, harmonija, simboli pri izvođenju (artikulacija i dinamika), instrumentacija, sviranje i komponovanje melodije. U zaključku, vaspitači i nastavnici zainteresovani za ove nastavne oblasti, trebalo bi da razmotre mogućnosti uvođenja ovih digitalnih medijskih tehnologija u njihovu nastavu muzike, stranog jezika, ili integrisani kurikulum dvojezične nastave u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju.

Ključne reči: *digitalne medijske tehnologije, muzičko obrazovanje, onlajn muzičke igre, učenje engleskog jezika.*

UDC 37.043.2:37.016:378

Инклузија у студијским програмима високошколских установа за образовање васпитача и наставника у Србији – на континууму компетентности[1]

Станислава Д. Марић Јуришин[2], Бојана М. Марковић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Резиме: *Као једно од начела савремене образовне политике намеће се и максима о (не) компетентном наставнику/васпитачу. Према подацима из Националног извештаја за Србију из 2010. године, студенти који се припремају за рад на различитим нивоима система образовања и васпитања наводе да нису задовољни оним што добијају и оним што им је потребно да знају када је реч о инклузивном образовању. Будући да је високо образовање кључно за утемељење друштва знања, а самим тим и одрживог друштва, у овом раду смо анализирали иницијално образовање будућих васпитача и наставника на Универзитету у Београду, Новом Саду и Крагујевцу, а затим и њихове могућности за даље стручно усавршавање. Запажено је да је упоредо са порастом броја програма за стручно усавршавање у овој области и различитих наставних предмета, на свим нивоима студија које припремају будуће васпитаче и наставнике, неопходно осигурати и већу концепцијску усклађеност и синхронизованост ових процеса на универзитетима у Србији. У другом делу рада су на основу прикупљених података дате смернице и предлози за унапређивање и измене постојеће праксе.*

Кључне речи: *инклузија у студијским програмима високошколских установа, стручно усавршавање за остваривање инклузије, стратегије за друштво знања.*

Увод

Имајући у виду неизмеран значај инклузије, како данас, тако и за школу будућности, од нарочитог је значаја сагледавање тренутног стања у високошколском образовном систему земље и систематизовање информација о кључним носиоцима реформских активности који обављају рад у установама васпитно-образовног система у Србији – васпитачима и наставницима.

Будући да је инклузија процес, а не стање којим васпитно-образовне установе настоје од-

1 Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом *Инклузивно образовање: Од педагошке теорије до праксе* (бр. 114451-2050/2011), који делом финансира Секретаријат за науку итехнолошки развој АП Војводине.

2 stashamaric@gmail.com

говорити на индивидуалне потребе свих ученика, инклузивно образовање се не темељи на начину на који се појединo дете са тешкоћама у развоју асимилује у постојећи редовни васпитно-образовни систем, већ се темељи на реструктурирању вртића и школа како би оне позитивно одговорале свој деци. Стога, акценат је на стварању услова за равноправно укључивање деце са сметњама у развоју у различите активности вршњака уз могућност да им се пружи посебна подршка када се за тим укаже потреба (Клеменовић, Марић Јуришин, 2011).

Према одредбама Закона о основама система образовања и васпитања (2013) васпитачи обављају васпитно-образовни рад у предшколским установама[3] док наставу и друге облике образовно-васпитног рада у школи остварују наставници (члан 116). Притом, посао васпитача може да обавља особље са одговарајућим високим образовањем стеченим на студијама првог или другог степена, струковним студијама у трајању од три године или вишим образовањем, као и са одговарајућим средњим образовањем (медицинска сестра-васпитач), када је упитању рад са децом до треће године, у складу са посебним законом (члан 121). Наставници у (основним и средњим) школама морају имати високо образовање стечено на студијама другог степена (дипломске академске студије – мастер) у складу са одредбама Закона о високом образовању (2005) или на основним студијама у трајању од најмање четири године по закону који је уређивао високо образовање до 2005. године. Истим законским документом предвиђено је да почев од школске 2012/2013. године, сви новозапослени наставници морају имати образовање из психолошких, педагошких и методичких дисциплина стечено на високошколским установама од најмање 30 бодова и шест бодова праксе у установи, у складу са чланом 8. Европског система преноса бодова (Клеменовић, Марић Јуришин и Марковић, 2013).

Заједничко и за васпитаче и за наставнике је то да само компетентни наставници и васпитачи могу утемељити и у пракси оживети идеје инклузије.

Методолишки оквир истраживања

Пресудну улогу у одрживост васпитно-образовних институција има високошколско образовање једне земље и њена образовна политика, стога је циљ ове студије да омогући увид у студијске програме високошколских установа, као и да пружи њихову обухватну анализу. У истраживање су укључене установе за образовање васпитача и наставника на Универзитету у Београду, Новом Саду и Крагујевцу, а акценат је стављен на предмете који се посредно и непосредно баве инклузијом (Учитељски факултет у Ужицу, Педагошки факултет у Јагодини, Висока струковна школа за образовање васпитача у Новом Саду, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“ у Вршцу, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Природно-математички факултет Универзитета у Београду, Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Билошки и Хемијски факултет Универзитета у Београду, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду). Другим истраживачким задатком настоји се утврдити какве су могућности усавршавања у области инклузије код нас. У ту сврху анализирани су Каталози семинара стручног усавршавања од 2009/2010. до 2015/2016. школске године, као и актуелна законска легислатива.

У раду доминира компаративна метода истраживања, која ће се реализовати при-

3 У оквиру предшколских установа организују се различити програми за децу од шестог месеца живота до треће године, затим од треће до пете године, као и обавезни припремни предшколски програм за децу од пете године до поласка у школу.

меном холистичке парадигме и квалитативним приступом са студијама случаја на узорку студијских програма високошколских установа за образовање васпитача и наставника на београдском, новосадском и крагујевачком универзитету са акцентом на предметима који се посредно и непосредно баве инклузијом. Предмет истраживања компаративног метода су појаве разних врста, које су сродне и припадају одређеном роду.

У раду је примењена и техника анализе садржаја због велике могућности коришћења разноврсних извора података, као и истицање значаја целине и контекста појаве.

Инклузија у студијским програмима високошколских установа за образовање васпитача и наставника

За развој и спровођење инклузије потребно је обезбедити адекватне услове, пре свега: организовање стручног усавршавања из ове области; тимски рад са стручњацима различитих профила унутар саме установе и/или уз помоћ других институција; примере добре праксе; обуку у коришћењу различитих помагала од помоћи у образовању деце са сензорним сметњама; одговарајуће дидактичке материјале; смањивање броја деце у васпитним групама и одељењима. Упркос поменутом примарно би било позабавити се иницијалним образовањем будућих наставника и васпитача са акцентом на инклузивном васпитању и образовању.

Резултати многобројних истраживања из земаља са развијеном инклузивном политиком показују да се бољи ефекти у спровођењу инкулузије остварују уколико васпитачи и наставници имају позитивно искуство у раду са децом из различитих популација, те уколико су за то адекватно стручно оспособљени (види Клеменовић и Марић-Јуришин, 2011), при чему посебан проблем представља чињеница да већина високошколских институција за припрему ових кадрова тек од недавно пружа извесна знања неопходна за образовно-васпитни рад у измењеним условима инклузивне праксе.

Нема одрживе стратегије за друштво знања без квалитетног иницијалног школовања професионалног кадра, тј. унапређивања компетенција за остваривање инклузивне политике усмерене на *измене и допуне у програмима иницијалних студија, као и развоју нових предмета и модула за стицање знања и вештина васпитно-образованог рада са различитим популацијама деце*.

Када погледамо и анализирамо планове и програме високих школа и факултета на којима се образују васпитачи и наставници видимо да *недостају јасан теоријски концепт, искуство и пракса у школовању будућих васпитача и наставника који би били у стању да инклузивни приступ остварују у континуитету, од предшколског нивоа васпитања и образовања до средњошколског*. Студије о постојећем образовању наставника у региону (нпр., Згага, 2006; Рантић, 2008; Рајковић и Радуновић, 2007) недвосмислено показују да њихова припрема у највећој мери покрива теоретско знање и оно које се односи на одређени предмет и вештине у оквиру постојећих програма, док се изузетно ретко среће стицање практичног искуства стварне наставе у учионици као основа за разумевање наученог. Отуда се процењује да компетенције наставника за инклузију треба да обухвате оснаживање из домена вишеслојне педагогије која препознаје да су одлуке о остваривању инклузивне наставе условљене индивидуалним особинама детета, учењем које се одвија изван школе и разликама у појединачним интересовањима и културолошким искуствима (Флориан и Роусе, 2009). Такође, недостају знања и вештине потребне наставницима за изградњу капацитета за односе са бројним спољним факторима који су релевантни за инклузивно образовање, попут

укључивања у рад са родитељима и сарадњу са локалном заједницом (Национални извештај за Србију, 2009).

Упитни су и количина, тип и начин реализације педагошких, дидактичко-методичких и методолошких предмета за наставнике, трајања, садржаја и организације студијских програма за образовање наставног особља, у предшколском образовању, као и за учитеље у нижим разредима основног образовања и предметне наставнике у вишим разредима, те у средњем образовању.

Анализа наставних планова и програма већине учитељских и наставничких факултета показује да ретки међу њима садрже предмете окренуте промовисању инклузивне политике и оспособљавању за њено остваривање. Углавном, програмима ових установа предвиђа се обука за препознавање ученика којима је потребно обезбедити додатну подршку у учењу, а често остаје нејасно како у редовној учионици организовати учење ове деце и на који начин осигурати додатну подршку (Национални извештај за Србију, 2009). На факултетима за образовање предметних наставника у наставним плановима и програмима често нису предвиђени предмети који обезбеђују ни основна знања о принципима извођења наставе и развојним специфичностима деце различитих узраста, а камоли она која се тичу остваривања инклузије.

Тако на пример, анализа програма за припрему васпитача и наставника у три универзитетска (београдски, новосадски, крагујевачки) центра Србије (Национални Извештај за Србију, 2009) указује на присуство различитих, чак и супротстављених, приступа у разумевању и остваривању инклузивне политике не само међу различитим универзитетима већ и унутар једног истог. У склопу Крагујевачког универзитета је и Учитељски факултет у Ужицу где је могуће похађати само предмет *Методика специјалног рада са ученицима благо ометеним у развоју*, који је у потпуности ослоњен на медицински модел образовања ученика са тешкоћама у развоју, док изостаје оспособљавање за разумевање потребе за додатном подршком у учењу и образовању за друге категорије деце и ученика. Тако на пример, на јагодинском Педагошком факултету Универзитета у Крагујевцу будући васпитачи и наставници разредне наставе проучавају три предмета (*Интеркултурално образовање*; *Методика специјалног рада са децом са посебним потребама*; *Методика специјалног рада са ученицима благо ометеним у развоју*) од којих су неки засновани на медицинском/дефектолошком, а други на социјалном моделу инклузије и разумевања различитости. Притом се студенти уводе у сазнања у домену васпитно-образовног рада са децом и ученицима из маргинализованих и социјално искључених група, изостављајући оспособљавање за рад са даровитима. За разлику од претходно наведених, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду студентима нуди предмет *Инклузија деце са сметњама у развоју* пружајући им могућност да се упознају са актуелним иницијативама, пројектима за подизање свести, одликама инклузивних заједница и вредностима социјалног модела инклузије.

У оквиру основних студија за стицање звања Струковни васпитач деце у јаслицама, здравственим и социјалним установама на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди , студенти похађају предмете: *Специјална педагогија*, *Ментална хигијена*, као и *Основе инклузивног васпитања и образовања*, који има за циљ да упозна студенте са теоријским основама инклузивног образовања и практичним решењима имплементације инклузије у васпитно-образовни процес. У оквиру поменутог предмета студенти имају прилике и да се упознају са израдом педагошких профила и индивидуалних образовних планова.

У књизи предмета Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“ у Вр-

шћу, за студијски програм *струковни васпитач*, постоје предмети: *Ментално здравље*, *Психопатологија развојног доба*, *Рана идентификација даровитости* и *Рад са децом са посебним потребама*. У оквиру последње наведеног предмета изучавају се следеће теме: Значај ране идентификације развојних тешкоћа код деце; Дефицит пажње; Дислексија; Дефицит слушне обраде; Научена беспомоћност; Поремећаји са пркошењем и супротстављањем; Кашњење у развоју; Хиперактивност; Хронична претња и дистрес; Дидактички материјал, Средстава за извођење корективног педагошког рада; Припрема и планирање корективног педагошког рада; Препознавање и индентификација даровитости на предшколском узрасту (http://www.uskolavrsac.in.rs/informator/).

На Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду поред тога што ове теме налазе своје место у оквиру примењених педагошких дисциплина, постоје и специјалзовани програми за студенте психологије и педагогије на нивоу основних, магистарских и докторских студија, док су новим програмима ови садржаји (Инклузивна политика, Мултикултурало образовање и сл.) доступни свим филолошким и друштвенохуманистичким групама које припремају велики број наставних профила.

Што се тиче Филозофског факултета Универзитета у Београду, треба напоменути да постоје специјалзовани програми на различитим нивоима студија (Мултикултурално образовање; Настава и учење за децу из осетљивих група) за сензибилисање наставног особља, док на Природно-математичком факултету у Београду у оквиру предмета Педагогија, студенти стичу знања за васпитно-образовани рад са ученицима са посебним потребама као и даровитима.

На Филозофском факултету Универзитета у Београду за студијски програм педагогије постоје изборни предмети: *Општа психопатологија* и *Психопатологија деце и младих*, *Васпитно-образовни рад са децом са посебним потребама*. У оквиру студијског програма психологије, студенти имају могућност да похађају изборне предмете: *Психологија деце са посебним потребама*, *Психологија менталног здравља*.

На истом Универзитету у оквиру Учитељског факултета студенти проучавају предмет *Методика рада са децом са посебним потребама*, специјализујући се за рад са децом са тешкоћама у развоју, при чему изостаје припрема наставника за рад са ученицима из социјално угрожених група или талентованим ученицима.

Факултет спорта и физичког васпитања, Биолошки и Хемијски факултет Универзитета у Београду немају предмете који се баве инклузивним образовањем (Национални извештај за Србију, 2009).

Примећено је и одсуство кроскурикуларног приступа инклузивном образовању. Тенденција развијања овог приступа постоји на Педагошком факултету у Јагодини Универзитета у Крагујевцу, где студијски програм садржи више предмета и делова предмета као што су: *Инклузија у образовању*, *Интеркултурално образовање*, *Детињство и права детета*, *Рад са даровитом децом*, *Методика наставе енглеског језика на раном узрасту* и *Методика наставе математике*. Поменуте разлике у студијском програму и приступу организацији стручне праксе Педагошког факултета у Јагодини повезане су са учешћем овог факултета у развојном пројекту („Корак“ уз подршку финске владе, 2004–2006) и ТЕМПУС пројекту (2007–2009) реформе курикулума у образовању учитеља (Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011).

Програми високошколских установа не садрже друге предмете значајне за развој компетенција за инклузивно образовање у ширем смислу, као што су, на пример, Мултилингвално образовање или Социјална правда (према Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011).

Различити профили наставника током иницијалног образовања, углавном, стичу сазнања која одговарају контексту од пре 20 и 30 година, а не измењеним условима инклузивне праксе, стога посебан значај у прихватању и развоју инклузивног образовања у пракси добијају активности којима се наставницима настоји обезбедити подршка за реализацију инклузије кроз: организовање додатног усавршавања, припреме одговарајућих дидактичких материјала, смањеног броја деце у одељењима, мотивисаног стручног особља, као и уважавања тежине и врсте развојних сметњи деце која се укључују у редован образовни систем (Сретенов, 2008).

Према мишљењу студената који су учетвовали у истраживању реализованом за потребе израде Националног извештаја за Србију (Мацура-Миловановић и сар., 2010), развој компетенција за инклузивно образовање у току студија углавном се остварује кроз контакт са обавештеним и мотивисаним професорима који имају позитивне ставове према инклузији, имају енергију да мотивишу студенте и способност да их упуте на различите изворе података. Студентима често недостају знања о инклузивном образовању, стога нису задовољни оним што добијају. Као проблеме у вези са наставним планом и програмом испитаници наводе: недостатак садржаја који се односе на инклузију код предмета методике наставе; медицински и дефектолошки аспекти појединих предмета; недостатак методолошког, психолошког и педагошког усмерења на факултетима за образовање будућих предметних наставника; недовољно часова из педагошких и психолошких предмета на учитељским и наставничким факултетима; недостатак садржаја који се односе на инклузивно образовање на факултетима за образовање будућих предметних наставника; недостатак садржаја који се односе на подучавање деце из маргинализованих група и друштвено и културно угрожених заједница; предмети кроз које би студенти стицали практичне вештине и способности за рад са одређеним категоријама деце са посебним потребама (Национални извештај за Србију, 2009).

Истраживања указују да су веома ефикасне различите стратегије образовања учитеља које воде ефикасној припреми учитеља за инклузивно образовање: могућности за стицање искустава из теренског рада у заједници (Zeichner, 2006), јака интеграција теоријске наставе и стручне праксе (Frost et al., 2000), критичка рефлексија о традиционалним концептима улоге учитеља (Tatto, 1999). Милер и Стејтон (Miller, Stayton, 2006) показују да стварање интердисциплинарних тимова наставника факултета који су заинтересовани за инклузију може бити први корак у развијању инклузивне културе и праксе на факултетима (према: Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011).

Стручно усавршавање васпитача и наставника на пољу инклузије – на континууму компетентности

Стручно усавршавање наставника је сталан процес, кроз који се развијају компетенција наставника и васпитача у циљу што квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја ученика. Стручно усавршавање је и део шире перспективе обавештености и припремљености заједнице на континуум компетентности.

Држава прописује мере и активности професионалног развоја наставног особља и организује семинаре унапређивања рада васпитача и наставника са различитим темама међу којима, последњих година (нпр., Приоритети 2010–2013, 2009), приоритет има инклузивни приступ усмерен на укључивање деце са сметњама у развоју, ромске и друге деце из маргинализованих група (Министарство просвете, 2009). Обим и начин усавршавања су притом регулисани Законом о основама система образовања и васпитања (2013) и Правилником о стручном уса-

вршавању наставника (2015). Према актуелном правилнику о стручном усавршавању приоритетне области од значаја за развој образовања и васпитања на пољу инклузије су: индивидуализовани приступ у раду са децом, ученицима и полазницима коришћењем различитих метода и облика рада у реализацији наставног предмета и/или области; стварање толерантне и недискриминативне средине за учење и развој сваког појединца, заштита од насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације.

И према новом правилнику сви стручни профили који учествују у васпитно-образовном процесу имају обавезу да у периоду од пет година прођу најмање 100 бодова из различитих облика стручног усавршавања, од тога 80 бодова морају бити из одобрених програма стручног усавршавања из Каталога Завода за унапређивање образовања и васпитања.

Када погледамо Каталог семинара стручног усавршавања, није мали број семинара који се баве инклузијом, што њеним процесом, што последицама. Радује тренд да се тежиште са усмерености на проблеме детета помера на што раније идентификовање његових могућности и неговање капацитета за развој и напредовање. Тако се у одељку Образовање деце са посебним потребама у Каталогу за 2009/2010. годину нашло 46 семинара (нпр., Инклузивно посредовање као фактор превенције поремећаја понашања и сукоба у инклузивном школовању; Једнака шанса свим ученицима и савремена настава; Индивидуализација: одговор на аутентичне потребе и могућности предшколског детета; То сам ја: индивидуализација процеса подстицања развоја детета). У Каталогу за школску 2010/2011. годину у понуди је 53 семинара (нпр., Вртић и школа по мери детета – инклузивни модел рада у вртићу и основној школи: модул 1 и 2; Инклузија – како је приближити наставнику у редовној школи; Школа за све – инклузивно образовање; Школа знаковног језика „Учимо заједно“; Планирање и реализација додатне образовне подршке деци и ученицима са сметњама у развоју; Подршка васпитачима/цама и наставницима/цама у прављењу и примени индивидуалних васпитно-образовних програма; Подршка наставницима у раду са децом са сметњама и тешкоћама у развоју, итд.), док је у Каталогу за 2011/2012., затим 2012/2013. и 2013/2014. годину место добило 60 семинара (нпр., Деца која живе у другачије обојеном свету; Унапреди дечији развој; Час по мери детета; Инклузија: нова наставничка компетенција у свету знања; Развијање инклузивне образовне средине кроз партнерство између вртића/школе и породице; Дефицит пажње и хиперактивност деце; Стратегије, методе и технике рада у инклузивној учионици; Ромско дете и школа; Модели подршке у инклузивном образовању, итд.). У најновијем Каталогу, за школску 2014/15. годину, као и за 2015/16. годину за ову област понуђено је 58 семинара, неки од њих су: Аутизам и говорно језички поремећаји, Рад са децом из маргинализованих група, Инклузија – како је приближити наставнику у редовној школи; ИОП и примери добре праксе у инклузији; Подршка инклузији кроз унапређење сарадње учитеља са колегама, педагошким асистентима и родитељима ученика.

Наведене инклузивне теме и садржаје неопходно је интегрисати у базично професионално образовање свих профила наставника и васпитача уз оснаживање укључености студената учитељских и наставничких факултета у разноврсне видове волонтерског рада са различитим маргинализованим групама. На тај начин обезбедило би се стицање знања и позитивних личних искустава, осигурала упућеност у процедуре и поступке укључивања особа са тешкоћама у развоју и инвалидитетом у редован систем школовања што све заједно доприноси повољнијој процени самоефикасности практичара од којих се очекује успешан рад у инклузивном одељењу.

Закључак

Кадровски потенцијали су, поред адекватних техничких услова, пресудни за спровођење инклузије. Нажалост, евидентно је да наши стручњаци кроз своја базична образовања не стичу знања за васпитно-образовни рад у процесу инклузије. Добијени резултати ове студије имплицирају да ће будући наставници и васпитачи бити неспремни да разумеју и примењују инклузију уколико немају основна знања из педагогије, психологије и дефектологије, која су им неопходна за рад са децом која учествују у инклузивном програму. Стога би свакако знатно делотворније било да будући наставници и васпитачи већ током базичног образовања буду упознати не само са теоријским основама на којима почива инклузија, већ и са процедурама и начинима израде Индивидуалних образовних планова за децу којој је потребна посебна подршка, односно ИОП.

Иако су промене у том духу видљиве у новијим наставним плановима и програмима акредитованих високошколских институција које припремају будуће васпитаче и наставнике, евидентне су и велике неусклађености и значајне концептуане разлике унутар и између универзитетских центара. Већој компетентности наставног кадра допринело би када би предмети и модули на високошколским установама и факултетима за припрему васпитача и наставника били обавезни, а не изборни, као што је случај на неким факултетима. Било би пожељно да се на наше факултете и високе школе уведе и курс који би се бавио искључиво различитошћу у школама и вртићима, као што је то случај на Универзитету у Бремену. Наиме, када се говори о инклузији углавном се увек прво мисли на децу ометену у развоју, али чињеница је да процес инклузије треба да доведе до равноправног укључивања све деце у васпитно-образовни процес, а то значи и деце са сметњама у развоју али и талентоване деце, деце која припадају маргинализованим групама, деце са другачијим пореклом, па на послетку и деце из сиромашних или добростојећих породица.

Због свега наведеног, иницијално образовање и стручно усавршавање наставника треба да буду усклађени са инклузивним образовањем и доприносе изградњи неопходних компетенција васпитача и наставника.

Могло би се рећи да усаглашавање и побољшање иницијалног образовања васпитача и наставника уз развој различитих облика стручног усавршавања заједно са сталним унапређивањем законодавног оквира и његовом имплементацијом у пракси представљају основу инклузивне политике чији ефекти треба да у значајној мери допринесу промени општег мњења и односа заједнице према социјално искљученим групама и појединцима. Наставници и васпитачи треба да буду оспособљени да траже и да користе подршку стручних сарадника, родитеља, локалне заједнице, школске управе и других фактора, и тако допринесу одрживости васпитно-образовног система. Само на тај начин је могуће остварити одрживи инклузивни процес, односно процес који ће увек тежити континууму компетентности.

Литература

- Златаровић, В., Ђигић, Г. (2010). *Да школа буде цела*. Београд : Catholic Relief Services – USCCB (CRS), 6–63. www.inkluzija.org/biblioteka/MIDWAY_Da_skola_bude_cela.pdf
- Клеменовић, Ј. (2013). Изазови образовања за једнакост и различитост у раном и предшколском одгоју, у: *Педагогија и култура: теоријско-методолошка одређења педагогијске знаности*, св. 1, (281–225), Загреб: Хрватско педагогијко друштво.

- Клеменовић, Ј., Марић-Јуришин, С. (2011). Ставови васпитача о укључивању деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе, Тематски зборник – *Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе* (49–65). Нови Сад: Филозофски факултет, Одеск за педагогију.
- Копуновић, Д. (2011). Ставови васпитача према инклузивном програму. Зборник радова са 4. међународне интердисциплинарне научно-стручне конференције „*Васпитно-образовни хоризонти*" (стр. 25)., Суботица, 13. и 14. мај 2011, Суботица: Висока школа струковних студија за васпитаче и тренере.
- Марић Јуришин, С., Клеменовић, Ј., Марковић, Б. (2012). Ставови наставника према инклузивном образовању особа са развојним тешкоћама и инвалидитетом, Тематски зборник – *Инклузивно образовање: образовање за све* (43–59). Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Марић Јуришин, С., Клеменовић, Ј., Марковић, Б. (2013). Наставници и васпитачи у средишту инклузивне политике у Србији, Тематски зборник – *Инклузивно образовање: развојни правци и перспективе* (83–108). Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Института за педагошка истраживања, вол. 43, бр. 2,* стр 208–222. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мушкиња, О., Лазић, С., Риста, С. (2011). *Инклузија између жеље и могућности*. Нови Сад: Покрајински омбудсман, Аутономне Покрајине Војводине.
- Николић, М., Катрина-Митровић, В. (2009). Инклузија деце са посебним потребама у редовне предшколске групе, Преузето 8. јуна 2011. године. Доступно на: http://www.scribd.com/doc/44685472/konacna-inkluzija
- Срдић, В. (2009). *Компензаторско образовање деце као фактор друштвене интеграције и еманципације националне заједнице Рома у Републици Србији* – докторска дисертација, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду.
- Sretenov, D. (2000). *An Evaluation of Attitudes of Pre-school Teachers from different social and cultural Milieu in Yugoslavia Towards Inclusion of children with Mild learning difficulties in regular Pre-schools* – masther thesis. The University of Birmingham.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића*: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи. Београд: Центар за примењену психологију.
- Станисављевић-Петровић З., Станчић, М. (2010). Ставови и искуства васпитача о раду са децом са посебним потребама, *Педагогија*, LXV, 3: 451–460.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*, LXII, 1: 70–79.
- Florian, L., & Rouse, M., (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education* 25(4), 594–601. doi:10.1016/j.tate.2009.02.003
- Ханак, Н., Тодоровић, Т. (2003). *Другачији међу вршњацима?!* Ставови васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића и школа. Панчево: „ВеликиМали". Преузето 2. априла 2011. године. Доступно на:
- http://www.velikimali.org/doc/DrugacijiMedjuVrsnjacima.pdf
- ***Интернет извори***

- Висока школа струковних студија за васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу. Информатор. Преузето 1. новембра 2014. са: (http://www.uskolavrsac.in.rs/informator/)
- Висока школа струковних студија за образовање васпитача у НовомСаду, књига предмета. Преузето 1.новембра 2014.са http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=151
- Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинда. Преузето 1.новембра 2014. са http://www.vaspitacka.edu.rs/pages/osnovne_strukovne
- Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе (2007). Преузето 2. децембра 2013. са: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/Vodic%20za%20unapredjivanje%20inkluzivne%20obrazovne%20prakse.pdf
- Законом о основама система васпитања и образовања Републике Србије (2009). Преузето 2. децембра 2013. са: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Закона о основама система образовања и васпитања (2013). Преузето 2. децембра 2013. са: http://www.mpn.gov.rs/propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje/504-zakon-o-osnovama-sistema-obrazovanja
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2010/11. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2011. Преузето 20. новембра 2013. са: http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/arhiva%20kataloga/katalog20102011.pdf
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/12. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2012. Преузето 20. новембра 2013. са: http://www.zuov.gov.rs/katalog2012/
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2012/13. и 2013/14. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2012. Преузето 20. новембра 2013. са: http://katalog.zuov.rs/Default.aspx
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2014/15. и 2015/16. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2014. Преузето 1. новембра 2014. са: http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=23#kompetencije
- Национални извештај за Србију (2009). Преузето 25. октобра 2013. са: http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf
- Правилник о стручном усавршавању наставника (2015). Преузето 5. јануара 2016. са: *www.zuov.gov.rs/.../**Pravilnik**-o-stalnom-**strucnom**-**usavrsavanju**-n-v-str-*
- CETI (2006): *Inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, CETI – Centar za evaluaciju, testiranje i istraživanje. Преузето 20. новембра 2013. са: http://www.inkluzija.org/biblioteka/Vodic-za-unapredjivanje-inkluzivne-obrazovne-prakse.pdf

Inclusion within college education programmes for preschool and school teachers in Serbia – toward competence continuum

Stanislava Marić Jurišin, Bojana Marković
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

As one of the principles of contemporary educational policies, perception of a(n) (in)competent teacher is often imposed. According to the data from the National Report for Serbia in 2010, it is evident that students who are being prepared to work at different levels of the educational system state that they are not satisfied with what they receive and what they need to know when it comes to inclusive education. Since higher education is crucial for the establishment of the society of knowledge, and the sustainable society accordingly, the paper analyzes an initial education of future teachers and pre-school teachers in Belgrade, Novi Sad and Kragujevac University, as well as at the Faculty of Education in Jagodina, and their ability to continue further professional development. It is noticed that along with the increasing number of programs for professional development in this field, and various courses at all study levels that prepare future teachers and pre-school teachers, it is necessary to provide greater conceptual coherence and synchronization of these processes at the universities in Serbia. The second part of the paper provides guidelines and suggestions based on collected data, in order to improve and change the current practice.

Key words: inclusion in the study programs of higher education institutions, professional development for the implementation of inclusion, strategies for the society of knowledge.

UDC 371.3::82
791.52:371.686

Стилске фигуре и њихово значење – трансформација садржаја – методички аспект –

Бојан М. Марковић[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Рад се бави савременим аспектима овладавања појмовима и значењима стилских фигура у настави књижевности током млађих разреда основне школе. Уколико се терминолошки појмови стилских фигура не уводе директно, ученици усвајају оно што под тим појмовима подразумевамо. Неретко, пут посредног упознавања са књижевним стилским фигурама (без појмовног именовања) бива далеко тежи, а успешност овог приступа остаје делимичан. У раду се предлажу нови аспекти презентовања знања о широком спектру стилских фигура (метафора, симбол, персонификација, ономатопеја, епитет) путем репрезентативног узорка књижевног текста, слике и посебно путем филма као уметности покретних слика.*

Кључне речи: *стилске фигуре, књижевни текст, филм, метафора, алегорија.*

„Постоји видљиво које не чини слику,
постоје слике које су у целини сачињене од речи."
(Ransijer, 2013: 16)

Иманентно сваком књижевном уметничком тексту, и шире, сваком комуникацијом успостављеном тексту, јесу језичке стилске фигуре као преносиоци и трансформатори садржаја и значења надређеног садржају. Дакле, стилске фигуре су *преносиоци*, који прелазе преко нечега, преко појма, ствари, који залазе у другу област. Стилске фигуре као, у основи, неовештала изражајна средства носиоци су језичко-уметничке обличке и смисаоне вредности језика коју желимо пренети другом. У говору свакодневице комуникацијски/информациони и сазнајни аспекти, не искључујући сасвим естетске, или у спрези са њима, постају доминантни. Од рада на упознавању и тумачењу стилогене и семантичке вредности стилских фигура потицаће немерљива корист по наше ученике, већ на основном прагматичком нивоу, што стилистику у настави помера у сврху функционалног и методичког заснивања. Стилске фигуре представљају „један од основних структурних механизама језика" уопште и као језичке појаве оне су у вези са механизмима наших менталних активности (в. Lešić, 2010: 249–251; Jakobson, 1986: 211–235). Стога је погрешно уверење да су оне у фукцији „стилског украса" и искључиво песничког метафоричког говорења које се обавља у границама

1 bojan.markovic1@gmail.com

текста. Отуда потиче могућност да се у настави стилске фигуре не уводе само директно, већ им се приступа посредним путем (без терминолошке одреднице стилских фигура). Пут посредног упознавања са књижевним стилским фигурама (без појмовног именовања) бива неопходан и далеко захтевнији изазов, а успех овог приступа остаје делимичан услед немогућности да именовањем утврдимо/дефинишемо одређени садржај, али и пресудан у каснијем адекватном разумевању не само оних захтева које испостављају стилске фигуре.

У већој мери руководили смо се резултатима и закључцима истраживања изнетим у раду „Стилске фигуре у млађим разредима основне школе (прилог иманентној методици наставе књижевности)“ Валерије Јанићијевић (Janićijević, 2009), који нам најпре указује на значај стилистике и стилских фигура у настави српског језика и књижевности, будући да стилистика представља заједнички пресек језика и књижевности (Janićijević, 2009: 348–359). Даље, каже се, у програмима за прва четири разреда основне школе стилистици је посвећено мало пажње, предвиђене су само две стилске фигуре: поређење и персонификација. Овде се указује и на контрадикторности прописаних програмских циљева. Стилске фигуре стоје у интерсекцијском односу и захтевају кохерентно и симултано усвајање, бар на нивоу спонтаног књижевнотеоријског појма. То значи да је сам принцип довољности поводом стилских фигура у настави књижевности доведен у питање.

С друге стране, свако обимније упознавање ученика на интуитивном нивоу са, за њих непознатим, стилским фигурама захтеваће рад на репрезентативном узорку књижевног текста, слици, аудитивном предлошку и посебно филму, у овом раду првенствено разматраном као уметност покретних слика. Књижевни текст остаје доминантна уметничка форма којом ће се наставници разредне наставе бавити у трагању за флуктивном, егзактно немерљивом, разговорном и књижевном стилском семантиком, због чега књижевни текст и не може бити замењен другим садржајима унутар којих оперишемо и анализујемо стилске фигуре. Могуће је проналазити и одабирати нове уметнички вредне, узрасним нивоима и психо-интелектуалним могућностима ученика прилагођене и нијансиране примере текста, који би били праћени дидактичко-методичком апаратуром уџбеника и умешним вођењем кроз процес усвајања путем примера. Међутим, савремени аспекти методике, специјализоване да ученике трајно и суштински уведу у оно што језик и књижевност путем стила доносе, морали би нас упутити на решења која у хоризонту текста нису експлицитно присутна. Управо зато што садржај није присутан експлицитно, наставник упућује и наводи ка већој очигледности садржаја чије увођење оправдава узрасни ниво ученика и одсуство дефиниције и номинализације.

Увођење у наставу кинематографске покретне слике – филма, као демонстративне и илустративне представе о садржају књижевних стилских фигура носи низ методичких и теоријских проблема.[2] Књижевне стилске фигуре и стилске фигуре у другој уметности (овде филму) нису сасвим исто, а њихову разлику одређује текстуална, односно кинематографска форма. „Дакле, неумесно је уметности слика супротстављати богзна какву интранзитивност речи песме или потеза четкицом на слици (...) Ту двоструку снагу слике књижевни говор је стекао тако што је успоставио нови однос са сликарством“ (Ransijer, 2013: 21). Одатле, језик пренесених и сублимних значења користе све уметности им-

2 „Методици тек предстоји да изврши извесна истраживања, да дође до сазнања која би јој помогла да разради систем анализе филма у настави, да се интензивније бави филмском културом. Филм нуди много више но што то ученик примећује и запажа“ (Milatović, 2011: 410–411). Додали бисмо и више него што то данашњи наставник запажа.

плицирајући гледаоцима/слушаоцима/читаоцима више од онога што њихов превод у тумачењу значи. Симбол сунца увек ће више значити сам по себи него што то његов протумачени садржај може понудити, јер да није тако, симбол и друга средства пренесеног значења не би били потребни, увек бисмо говорили непренесено, такорећи, резултативно. Последица би била, платоновски претпоставимо, бивати вишеструко даље од истине. Није јасно нити једноставно одредити где у једном филму почиње и где престаје „литература", то јест где почињу и престају литерарни поступци. Синеасте вредних уметничких филмова обрађују углавном поетске теме крећући се на „оној маргини литературе кад филм престаје да буде описано сликовито средство: понирући у тајанствену дубину поетске речи" (Težak, 1990: 345).

„Већина уметничких текстова може се доживети и схватити једино ако читалац језичке знаке претвара у пластичне слике и понуђену предметност **чулно актуелизује**. При томе пресудну улогу има **чулна имагинација** или **унутрашња очигледност**. На тој способности да се затвореним очима види више и боље него отвореним заснива се **стваралачко читање**" (Klikovac, 2009: 360, истакао Б. М.). Такође, спољашња очигледност коју поседује филм као уметност није проста демонстративна очигледност јер простор кинематографске слике који се ученицима даје мора бити попуњен разумевањем и покушајима тумачења. Представљивост коју носи слика која је просто „туђим очима" дата јесте олакшавајућа околност за ученике нижих разреда основне школе, средство које не одвраћа пажњу од самог разумевања и тумачења, односно, кинематографски садржај делимичном очигледношћу усредсређује ученика на тумачење под специфичним условима где се укључује особен **метод запажања**, потребан и за тумачења књижевних дела. Овде не мислимо на филмове који су екранизације књижевних дела, већ на различите садржаје филма и књижевности (уп. Nikolić, 1999: 64–65).

„Филмски низ слика може настати операцијом која је идентична литерарној операцији. Али је могућ и монтажни низ филмских слика које значе *усвајање* (а не репродуковање) стварности, дакле, унутрашње, интеровертно опредељење према њој" (Pavlović, 1993: 55). Долазимо до тога да пасивнија чулна актуализација није проста представа и не искључује меру чулне имагинације поводом доживљаја, или у трену примања слике. Следећи ниво тумачења стилских и других изражајних средстава биће без филмске приказивости, односно, тумачење ће проистицати током самог читања, поводом текста у имагинацији усамљеног појединца који чита. На базичним нивоима тумачења конкретног филмског наратива ученик лакше уочава садржаје који су носиоци пренесених значења, јер му је олакшан приступ визуелизацији, сликовном доживљају, једном речју – представи. Књижевни текст, усудом своје аутентичне природе избегава, односно не може да понуди већ дате тачне представе, те је у рецепцији књижевног дела методички пут следећи: 1) стварање не-субјективне представе (визуелизација) 2) тумачење (аналитичко-синтетичко) не-субјективне представе. Методичком праксом је потврђено да сликовни садржај у функцији подстицаја за упознавање, разумевање и тумачење текста добија одговорајући смисао. Васпитачи у предшколским установама радећи на тумачењу одређеног књижевног текста намењеног деци показују слике и друга визуелна средства док говоре/читају сам текст или док постављају питања о њему. Апстрактност текста бива разложена и са извесним олакшањем по дечје разумевање текста преведена у аналогни визуелни „одговор" на књижевни текст. „Слика никада није једноставна стварност. Филмске слике су најпре операције, односи између изрецивог и видљивог, начини поигравања са пре и после, са узроком и последицом. Те операције зачињу различите

функције – слике, различита значења речи *слика*“ (Ransijer, 2013: 15). Из овога проистиче да књижевност *говори* користећи „слике *речи*“, док се филм, сликарство и друге визуелне уметности изражавају користећи „речи *слике*“. Рансијерова синтагма „речи *слике*“ јесте кохезивни термин заједништва речи и слике у којем методика наставе књижевности и језика види поступке који омогућавају разумевање *сликовитости и језика* – „уметности речи“. Извесно је да не постоји јединствен и универзалан превод за сва стилска средства и њихова значења и да сви ученици могу сасвим усвојити умеће тумачења/читања садржаја стилских фигуративних значења на било којем броју примера, јер је сваки пример јединствен огледни репрезент своје стилске фигуре. Једна дословце иста стилска фигура зависно од контекста трансформише, усложњава, редукује, плурализује значења, те ће ова могућност зависити од многих фактора као што су инвентивност ученика, способност ученика за маштање/замишљање, креативно и апстрактно мишљење, али и конкретизовање, од нивоа ученикове опште културе и познавања интердисциплинарних и интертекстуалних веза. Од нашег методичког приступа, одабраних текстова, очигледних примера и од јасноће предочавања одабраног зависиће успешност упућивања ученика на начин на који књижевност и уметност уопште *размишљају* градећи један уметнички систем вишеструко кодираних репрезентативних значења за човека, његов живот и свет у коме је. Тек ако смо довољно пута и на довољном броју примера применили методички херменеутички пут у откривању језичкоуметничког дела можемо очекивати самосталнији рад ученика на тумачењу нових садржаја.

Примена – конкретно „читање“ филма

Наша намера није да се бавимо методиком наставе филма, попут методичара Стјепка Тежака, где филм јесте предмет изучавања у корелацији са другим предметним методикама (в. Težak, 1990), већ да филм постане очигледно средство путем кога се отварају могућности усвајања, разумевања и тумачења конкретног језичког, књижевног или говорног садржаја, овде стилских фигура.[3] За тако нешто нам Тежак нуди теоријски оквир, дат приликом дефинисања општеобразовних задатака, (в. Težak, 1990: 42–43), који тек треба да буде испуњен конкретним садржајима и циљевима наставе књижевности, језика и говорне културе: „стјецање, проширивање, продубљивање и утврђивање знања из других подручја: из језика, књижевности, повјести... (Težak, 1990: 473–487)“. Као пример за могућу конкретну примену предвиђених образовних циљева унутар конкретног очигледног филмског материјала послужићемо се филмом *Le ballon rouge* (*Црвени балон*, 1956) у режији француског режисера Алберта Ламорисеа (Albert Lamorisse).[4] Ово је кратак филм у трајању од 34 минута, стилски одређен као фантастични реализам, условно схваћен као филм за децу. Филмско дело је снимљено у предграђу Париза. Укратко, филмска прича прати авантуре дечака који једног дана проналази свесни, неми, црвени балон. Балон прати дечака где год се он нађе упркос забранама које долазе од стране институција, одраслих и друге деце. Када их спази банда дечака јуриће их кроз улице града, све док не сатерају балон на чистину и тамо га каменују. Погођени балон се издува и бива згажен, али чуда су могућа и сви балони града Париза похрле ожалошћеном дечаку да би га радосног подигли у небо изнад града.

3 Добар пример уверења да иновације у настави књижевности, језика, и филма треба да покажу перманентно кретање према садржајима и да садржаје испуне кооперативне иновације, нуди нам обрада осетљиве теме смрти којом се баве (анимирани) филмови и књижевност за децу у раду Владимира Вукомановића Растегорца (Vukomanović Rastegorac, 2016: 102–113).

4 Филм је доступан на интернет адреси: https://www.youtube.com/watch?v=zSzDsvJE1mg

У филму су доминантно присутне, за разумевање најсложеније, стилске фигуре којима ћемо се опсежније бавити у овом раду (симбол, персонификација, метафора и алегорија), те и рубно присутне фигуре које ће овде бити представљене (ономатопеја, хипербола, градација, контраст, поређење, епитет, алузија, иронија).

Трагати за ономатопејом и проучавати функцију ономатопеје у филму није довољно да би се разумели сви звуковни слојеви филма. Имајући у виду да је акустичко-ономатопејска природа дечјег окружења већ од предшколског периода у додиру са искуством ученика, ономатопеја може бити занимљива и лако приступачна.[5] У овом филму постоји веома мало говора међу актерима. Због тога не узимамо у обзир текст у филму (монолошко-дијалошке форме одношења), већ га посматрамо као еквивалент књижевном тексту. Супротно томе, слику, која нам јесте методички потребна, користимо као разнородни не-еквивалент и допуну књижевном тексту.

Препознавање хиперболичног израза активирано је код деце већ од предшколског узраста путем књижевних жанрова чија је доминантна поетичка одлика преувеличавање. Код хиперболе се истинит садржај подразумева (Škarić, 1982: 149), но већи је циљ да се створи неки посебан дојам. Овде је хипербола најуочљивија у сцени где сви балони Париза похрле дечаку и подижу га изнад града као знак апотеозног овенчавања доброте и љубави победом. Хипербола је у *Црвеном балону* у функцији трансформације негативног исхода у метафизички срећан крај (композиционо место преокрета). Улога тумачења хиперболе и других стилских фигура у предложеном филму јесте да открију две, ученицима најмање доступне, стилске фигуре – метафору и алегорију.[6]

Градација је уочљива у степеновању радње саме филмске фабуле. Невоље на које наилазе дечак и балон све су учесталије и веће, а сама кулминација је очигледна у сценама у којима деца каменују и *убијају* балон. Трагати за градацијом у филму да би се уочила „својеврсна скала нарастања или (о)слабљења значења" (Kovačević, 2000: 135) функционално је не само да би се развила перцептивна моћ ученика којом се пажња и тумачењски капацитет усмерава и на веће наративне целине већ и да би касније степене уочене у композиционом грађењу филмске фабуле било могуће пронаћи у одређеном тексту. Изразита стилистичка маркираност израза којем нас води градациони низ овде је у вези са композиционим устројством филмске фабуле *Црвеног балона*. Има смисла размотрити функцију овог филма за уочавање класичне драмске композиције са јасном схемом у филмској нарацији: Дечак среће балон (експозиција и заплет) – балон је истеран из аутобуса, истеран из дечаковог дома, школе и цркве – балон бежи од банде дечака (заплет) – балон је у рукама банде, али измиче им – балон је каменован – *смрт* згаженог балона (кулминација) – балони се скупљају и подижу дечака у небо (перипетија) – победа дечака (расплет). У завршници филма „градација има јако дјеловање јер припрема и појачава учинак задњег елемента чинећи га јачим и прихватљивијим" (Škarić, 1982: 157).

Контраст примећујемо између пријатељства дечака и балона (позитиван пол) и не-

5 Могу се препознати и о њима разговарати: кретање возила и звук мотора, звук школског или црквеног звона, звук пиштаљке школске надзорнице, звук покрета метле, хук воза, граја деце, жубор потока, бат полицијских коња, корака или дечјег трчања, итд. Некад ће тонски израз доћи пре/после иконичне и покретне слике/кадра, или неће бити уопште у узрочно-последичној вези са кадром, те ћемо овај филмски квалитет (тзв. трансцедентних звукова) тумачити, на пример, да ли нам звук наговештава шта ће се догодити / шта се догађа и на који начин.

6 Хиперболе се обично и граде од поређења и метафора, што потврђује испреплетаност и ове три стилске фигуре. Упореди: *Брз је као муња*; *Спор је као пуж*. Види обиље примера за поређења, метафоре, алегорије из свакодневног живота и књижевности у *Метафоре и алегорије* Михаила Петровића (Petrović, 1997).

пријатељства људи и балона/дечака (негативан пол). Контрастиране су и различите сцене: слабост и мирољубивост дечака са балоном насупрот полицијске коњичке патроле која пролази поред њих, или тешког воза који иде право ка дечаку са црвеним балоном који се њише и нетремице чека да воз прође. Ту су строге институције школе, цркве и старатељке насупрот детињства и игре. Градација антиклимактичког карактера уочава се у појавним облицима балона који лети и који је пробушен. Уједно ови кадрови зраче контрастом и метафоричношћу. Могуће је тражити градацију и контраст и на нивоу ликова, композиције, пикторалног слоја дела, боја и многих других детаља.

Сваки рад са стилским фигурама и њихово увођење у наставни процес морао би да узме у обзир два основна аспекта сваке стилске фигуре: стилематичност и стилогеност.[7] Ове две карактеристике фигуративности имају методичке последице и захтеве у настави стилистике и књижевности. Уколико је циљ да ученици иманентно стекну увиде у фукционисање (ефекат) које изазивају стилске фигуре на образовном нивоу нижих разреда основне школе, без појмовног именовања и без других структурних језичких (апстрактних) нивоа анатомије дате стилске фигуре, предност ћемо дати стилогености као аспекту по коме је стилска фигура у примени. Касније, сле́дећи научни ниво појма, бавићемо се другим од два комплементарна плана анализе – стилематичношћу, уз коју обавезно иде и именовање. Аспект стилематичности у настави обавезно подразумева казивање имена стилске фигуре јер се под њеним именом подразумева и њена специфична језичка структура. Чинити супротно било би методички неадекватно.[8] Филм у функцији наставе стилских фигура подразумева се као методички пут у стилогену компоненту фигура. Примери из књижевног текста разјаснићe нам и стилематичност када будемо уводили дефинисану научну појмовност стилског средства у старијим разредима. Из наведеног управо је наглашена важност контекста из којег се очитава стилска вредност фигуре коју овде зовемо стилогеност, на пример метафоре, нарочито алегорије, а свакако и других фигура. Стилогеност је уметничка вредност стилских фигура, али није сва уметничка вредност дела стилогеност. Тиме схватамо њену важност од најраних образовних задатака.

Le ballon rouge поседује интертекстуалне везе које ваља расветлити: балон страда каменовањем чиме се призива библијска референца каменовања грешнице. Ако наши ученици немају предзнања о интертекстуалним везама, прилика је да их упутимо на њих, али и још важније, на могућност њиховог постојања. (в. Мићић, 2009: 73–87) Такође, балон оживи након свога страдања и одумирања преко других балона, што је алузија на хришћанско чудо васкрсења и призива библијски подтекст. Када дечак *са* балоном покушава да умакне банди, прескочиће зид на коме је налепљен плакат за представу на коме пише „PARADIS“. Ако смо ученицима разјаснили шта значи рајски врт, можемо коментарисати оно што се у филму налази са друге стране зида, да ли је тамо рај, или ипак плакат добија статус иронијског коментара у односу на оно шта је са друге стране (рушевине и неред) и онога што ће бити после прескакања зида са плакатом (балон ће бити уништен, а дечак ће остати без свог јединог пријатеља). Уочавамо присуство још не-

7 Стилематичност – односи се на језичку структуру, језичку форму фигуре, структурисаност. Да би се знало по чему је једна фигура фигура, морају се открити принципи њене фигуративности, тј. њеног језичког структурисања. Стилематичношћу изучавамо део фигуре који је инваријанта, оно *вечно*, без обзира на говорника. На плану стилематичности тако је свака фигура и данас оно што је била и у античком времену. Стилогеност је функционална вредност неке језичке структуре, овде стилске фигуре. Захваљујући стилогености свака фигура може бити *нова* и непоновљива (Kovačević, 1998: 7–8).

8 „Употријеби ли се име неке од стилских фигура, свако под тим термином подразумијева њену специфичну језичку структуру, тј. њену стилематичност“ (Kovačević, 1998: 7).

ких фигура у овом тумаченом, наизглед неважном детаљу у филму. Ирониja се појављује у свакодневној употреби и поводом још једне стилске фигуре. Поређење по супротности јесте блиско контрасту, али је и вид ироније (*Добро му је као овци међу вуцима; Рони као даска, плива као ћускија/секира у води; Слажу се као рогови у врећи*). Стога, овим путем доспећемо до ироније као знатно сложеније фигуре од поређења по супротности.

Симбол

Симболи су присутни свуда око нас и део су свакодневног живота ученика. Ученици могу бити упућени свакодневним опажањем на конвенционалне и условне симболе (на пример, крст представља хришћанство, а застава Француске – државу Француску, оба симбола приказана у филму). Они су изгубили поетску сугестивност, значењски очврсли и лако су одредиви – зовемо их амблеми. Црвени балон по коме и филм носи назив јесте симбол где „нешто стоји уместо нечег другог", својеврсно *quid pro quo*, а његовим тумачењем као симбола упућени смо на велики број идеја до којих ученици адекватним вођењем могу сами да дођу. Ученици ће лако постати свесни/осетиће да се до везе између ознаке и означеног, црвеног балона и вишезначног одгонетања његовог значења, долази произвољним и слободним путем њиховог креативног мишљења (симбол је заснован на природним асоцијативним везама), али у задатим културолошким оквирима има релативно стабилно значење и посвећено је заједничкој традицији симболичког означавања. „Смисао симбола у књижевности јесте у наговјештају који се не може значењски учврстити" (Lešić, 2010: 261; в. Lešić, 2010: 46–60), што има методичку консеквенцу у томе што ће многи ученички одговори бити прихватљиви и пружиће једну тумачењску отвореност и успешност. Црвени балон у филму се може тумачити као симбол љубави, пријатељства, невиности, дечје доброте, везаности за некога или нешто (посебно ако се упустимо у описивање балона – црвене боје, везан ужетом, испуњен ваз-духом). Можемо тумачити црвени балон као симбол различитости и отпора у дехуманизованом свету, симбол жртве и страдања, симбол чуда и чудесности, симбол света маште итд. Семантичка и емоционална снага симболичког означавања је велика и на то би било добро да укажемо ученицима: уколико не познајемо која симболичка значења носе боје на семафору може да нам се деси да направимо саобраћајни прекршај.

Писац може стварати сопствене симболе у мрежи своје поетике и унети особену симболику као суму отворених симболичких значења. „Симбол у поезији има скривено значење, али контекст пјесме разоткрива какво се то значење у њему крије" (Lešić, 2010: 48). Контекстом филмске нарације у којој се јавља црвени балон разоткрива нам се шта он у имагинаријуму уметничког дела/текста значи, јер ћемо тешко наћи речник симбола који нам тумачи појам балона, а лако наћи симболичка значења црвене боје или камена у истом изворнику.[9] У филму доминантну и свеприсутну улогу игра град у коме се све збива – Париз. „У савременој анализи град је симбол мајке која штити и ограничава. Град се доводи у везу са женским принципом" (Ševalije, Gerbran, 2013: 246). Ако знамо да дечак нема мајку, већ о њему брине друга старија особа чији однос са њим не би могао да се опише као мајчински, те чињеница да дечак лута

9 Црвена боја, „сродна ватри, упућује на љубав, борбу, живот и смрт" (Ševalije, Gerbran, 2013: 53), као и у народној симболици: „Када засветли црвена боја, душа је спремна за акцију, за освајање и патњу, предавање и тугу, душа је спремна за осећања" (Ševalije, Gerbran, 2013: 54). Симболи камена и много камења имају религиозно симболичко значење (в. Biderman, 2014: 142). У хришћанској симболици камен се често повезује са старојеврејском смртном казном каменовања, која се спроводи на богохулницима. Свети Стефан је први великомученик страдао каменовањем.

градом, у њему успева да се скрије од окрутних дечака и грађана који га не трпе, и на крају лети изнад града, примена овакве одреднице речника симбола на филм *Црвени балон* веома је узбудљива. У филму значења града задобијају статус метафора. Фигура дечака је симболички наглашена (в. Ševalije, Gerbran, 2013: 153–154) и посебно може имати одразе на тумачење хришћанских мотива у филму.

Персонификација

Доминанта стилска фигура филма *Црвени балон* је персонификација. Сетимо се да су басне потпуне персонификације, али персонификоване су и бајке, цртани филмови, сама дечја игра у којој оживљавају играчке, те ученицима ова стилска фигура не само да није непознаница, већ је најближа дечјем поимању света. У *Црвеном балону* главну улогу, или једну од две главне улоге, игра предмет, нежива ствар која је оживотворена. Балон црвене боје и дечак се упознају и постају верни пријатељи и стални пратиоци. Балон ће пратити куда се дечак креће, сви поступци балона биће усмерени његовим свесним деловањем тиме што ће слушати дечака. Балон мисли, осећа, опонаша људе – изражава се.[10]

Метафора (и поређење)

Метафора је изузетно комплексна стилска фигура и предмет је интересовања многих области и теорија, које се међусобно и оповргавају. Због тога ће метафора остати само делимично доступна ученичком разумевању у основношколском образовању. Важност метафоре као основног облика фигуративног мишљења, с једне стране, и тежина захтева постављених пред ученике виших разреда основне школе да уочавају, разумеју и примењују метафору, с друге стране, оправдава хитност увођења метафоре у наставни процес и на ранијим узрастима од предвиђених. Задатак наставника разредне наставе биће да уведе ученике у смисао пренесеног значења у коме метафорички садржај поседује вишак значења који превазилази њен дословни смисао. Пренесена значења су присутна у сваком сегменту филма до чега се долази његовим тумачењем, а на тај начин се усваја природа уметничког дела да говори метафорично. Откривање стилских фигура, посебно сложеније структуре, носи елемент мисаоног изненађења из угла ученичке рецепције и на тај загонетни откривалачки карактер рецепције треба рачунати. Тако, на пример, Макс Блек истиче за метафору: „Разумевање метафоре је налик дешифровању кôда или одгонетању загонетке“ (Blek, 1986: 62).

Руководећи се класификацијом и анализом језичких типова (модела) метафора, утврђујемо структурни методички модел у њеном наставном заснивању. Поредбена теорија метафоре каже да је метафора скраћено поређење, и то је у наставној пракси доминантно тумачење метафоре. „Присуство, односно одсуство, поредбене ријечи тако се показује граматички најексплицитнијом разликовном цртом поређења и метафоре“ (Kovačević, 2000: 23). По поредбеној теорији метафоре методички је најадекватније упознавати метафору на граматичком формалном нивоу и тада ћемо се бавити њеном структурном особеношћу која важи у различитим варијететима у свим појавним облицима метафоре. Тада ће нам пресудан бити (књижевни) текст где се уочавају елидирања (редуковања) поредбене речи (што неминовно условљава и, са стране граматичког приступа секундарну, семантичку разлику). Поредбена теорија метафоре одговара проучавању аспекта стилематичности метафоре, то јест њене „структур-

10 Чекаће га крај прозора кад дечакова старатељка не дозвољава балону да уђе у дом, или испред пекаре. Балон ће желети да иде у школу, изложиће подсмеху школског надзорника, опираће се нехуманим људима или непознатима. Огледаће се на пијаци намештаја, али и заљубити у други плави балон који ће срести у пролазу. Касније ће постати жртва, *тућовати* и у болу *умирати* погођен каменом.

не онеобичајности" где се путем фигуре аналогије долази до фигуре идентификације у којој се губи поредбени корелатив (уместо поредбеног *А је као Б*, уводимо *А јесте Б*). Сличност је основна особина свих (поетских) метафора, а формом је најнаглашенија код копулативних метафора. Много већи удео од сличности међу појмовима у метафори поседује *несличност*, оно што је различито и *незајединичко* појмовима копчаним метафором. „Да би закључци по сличности били оправдани и тачни, потребно је и довољно да су они изведени из језгра сличности према нужности за коју се буде нашло да постоји између примарних и изведених чињеница у самом језгру" (Petrović, 1997: 121). Погледајмо пример елидирања (редукције) подстакнут филмом *Црвени балон* чији је циљ разјашњавање стилематичности по поредбеној теорији метафоре:

Детињство је као усамљени балон. (поређење) → Детињство је усамљени балон (копулативна метафора) → Детињство, балон (апозицијска метафора) → Детињство-балон (хифенска метафора) → Балон (песничка метафора).

„Последњи стадијум скраћивања у процесу превођења поређења у метафору, ако се придржавамо начела поредбене теорије метафоре, јесте свођење поредбене конструкције само на метафоричку ријеч" (Kovačević, 2000: 27). Балон и детињство су инкомпатибилни појмови, па због тога не можемо дословно тумачити метафору која детињство своди на балон, пошто се то дословно тумачење чини логички неодрживим и бесмисленим. Сличност(и) балона и детињства се црпи из контекста филмске догађајности и односа ликова и догађаја. Детињство је игролико и зачуђујуће као балон који се игра. Детињству је потребно љубави, узајамности, поверења као и у односу са црвеним балоном. Озбиљност света не трпи детињство, као што одрасли не увиђају посебност балона. Људи се удружују да униште (и у себи) оно што не разумеју – детињство/балон.

У неким од ових елемента приче и слике, подложних тумачењу, препознајемо и други спектар метафоричних *опалесцентних* значења где приступ путем поређења није сасвим могућ: „метафора не истиче само сличност између два предмета већ **сугерише један нови, трећи предмет**, који је без имена и који би без метафоричког израза **остао неисказан**" (Lešić, 2010: 244, истакао Б. М.). То што измиче именовању, а да се казати метафором од пресудне је важности за песнички језик, с једне стране, и ученичке језичке и креативне могућности, с друге стране, јер „управо помоћу метафора бјежимо од клишеа реалности" (Lešić, 2010: 245). На оном месту где престаје употребна моћ поредбене теорије, постају важне друге дефиниције метафоре које у први план истичу поетичку страну сликовности израза – стилогеност, у чему пресудну улогу може узети кинематографска уметност. Поетску метафору интуитивно и иманентно уводићемо прво сликовним путем: показивањем слика, замишљањем слика, демонстрирањем, употребом различитих врста филмова и читањем књижевних поетских текстова који су иначе најбогатији метафорама овог типа.

Када је реч о раду на тексту, кључна ствар у откривању метафора *дуж текста* била би да се открије посебно *место* метафоре: Уместо које то речи стоји актуално изабрана реч за коју осећамо да је делимично неодговарајућа контексту? Пре такве потраге спонтано, али усмерено, радићемо на тумачењу текста, а тек касније лоцирати дословни лексички садржај метафоре у тексту. Када радимо на филмским призорима, а не ослањамо се на граматичку одређеност метафоре текста, тумачићемо слике и функционалну повезаност садржаја.[11] На пример, у сцени

11 Анализом могућих проблемских питања у функцији дубљег разумевања и тумачења филма увидели смо спрегнутост метафоричког израза са проблемским приступом (о овом односу биће речи у другим радовима). Одмах се намећу нека од проблемских питања: Зашто је балон пронашао баш овог дечака? Зашто други људи не прихватају

у којој дечак са балоном у руци трчи кроз уску улицу омеђену зградама, док га јури разуларена дружина дечака, питаћемо: Како изгледа простор кроз који дечак бежи? Како се дечак осећа у овом делу филма? Ако смо рекли да је балон свестан и жив, шта мислите како се балон осећа? Обратите пажњу како балон удара о зидове зграда у овој улици. Шта је претња за дечака? Како дечак може да се избави из ове ситуације? Замислите неко место на коме би дечак био сигуран? Да ли је то место тесно или отворено, слободно? Објасни зашто тако мислиш.

Филм обилује визуелним метафорама: метафора суровог и безосећајног града, метафора тесне улице или пролаза, метафора зида и преласка преко зида, метафора ноге која згази балон, метафора балона који се дуго издувава, метафора пријатељства балона и детета, сусрет дечака и балона са институцијама, метафора летења у небо, итд.

Алегорија (и/или метафора)

Метафора јесте супстантивна за већину стилских фигура и због тога она својим свеважећим принципом прима под окриље друге фигуре. „Замена значења, обрт представља основу за довођење у везу метафоре и алегорије као стилских фигура које функционишу према истим принципима“ (Grbić, 2010: 320). Међутим, метафорично је и подређено алегоријском, јер се алегорија може разумети као низ уланчаних метафора, као *проширена метафора*, метафоре су њен градивни елемент. Код алегорије сви елементи су узети фигуративно, омогућавају на тај начин две паралелне интерпретације од којих свака показује кохеренцију (в. Todorov 1987). Црвени балон је прича о обичном дечаку који је пронашао балон, можда му се учинило нешто од овога, можда је измаштао и део је његове фикције ≠ црвени балон је алегорија о односима људи у свету и метафизичком положају добра и зла, среће и несреће. Управо та кохеренција коју поседују обе интерпретације омогућава лакше усвајање алегорије над метафором, а да се тек касније враћамо појединачним сегментима филма, односно метафоричним сликама које појединачно тумачимо. Алегорија је по општости и целовитости, одатле и по очигледности, надређена метафори. Није необично да су управо параболе као поучне приче намењене ширем слоју људи у ствари алегорије, а наш филм поседује параболичан потенцијал разумевања. Алегоријска метафоричност, заснована на кореспондентном односу два тока, подразумева фабуларни низ, те ова одлика чини да је алегорију методички оправданије уводити пре метафоре, посебно међу ученицима нижих разреда и на иманентном нивоу. Успоставивши контекст садржинском анализом филма долазимо и до тога да је ова филмска прича о пријатељству и љубави која побеђује све противнике и препреке. Затим, идемо ка сегментима метафоричког нивоа који одговарају метафоричком изразу писаног текста. Методички пут може бити и повратни, од метафоричких израза до алегоријског наратива.

Из перспективе стилематичности алегорије сасвим је адекватно тумачење да је алегорија „континуирани низ метафора“, *проширена метафора*. Из овог описа и нивоа дефинисања алегорије проистиче да прво морамо увести метафору, а тек онда на основу познавања једне фигуре увести другу, нову. Сетимо се приступа метафори са формалне стране где без познавања поређења не можемо ни доћи до појма и дефинисања метафоре. Међутим, у нижим разредима основне школе ми немамо ове циљеве. Овај след, метафора или алегорија – шта прво?, разрешиће чињеница да ли приступамо прво стилематичном или стилогеном аспекту алегорије, али и особености филма, односно књижевног текста.

балон у својој близини? Зашто уопште дечаци јуре балон? Погледајте кадар у коме балон згази ова нога. Чија је то нога? Да ли је крај филма срећан или тужан и по кога?

Амбигвитет и посредност, као одлике алегоријског израза, произилазе из намере да се оно што је апстрактно и латентно сликовитно представи и учини чулно доступним (Grbić, 2010: 324), што сасвим одговара филмским сликама као реализацији такве сликовитости коју треба доживети и уочити.

Реч у фигуративном значењу надомешћена је одсутну реч у нефигуративном значењу, те „протумачити и разумети троп значи наћи ту одсутну праву реч, тј. пронаћи прави термин који је био замењен неправим термином" (Riker, 1981 : 324). Методички је захтев потрага за „правом" неметафоричном речи и откривањем знака и значења, јер „поступак алегоризације увек садржи кључ којим се даје упутство за рецепцију и усмерава читање у простор разумевања иза оног што је речено" (Grbić, 2010: 326). Да бисмо открили алегорију у овом филму, откриваћемо прво персонификацију, поређење, контраст, градацију, хиперболу, симболе. Метафору ћемо запажати у кључу откривене алегорије: када ученици буду уочили персонификацију (упоредили особине и делатности људи „неадекватно" додате предметности), када ученици одвоје реално од измишљеног и успоставе аналогију са животом, те најзад открију алегорију (в. Milatović, 2011: 305; Cvetanović, 2013). Метафора ће доћи као средство чије уочавање богати већ уведено и претпостављено алегорично значење. На тај начин метафора добија кључ очигледнијег алегоричног низа, а алегорија бива оснажена и показује се функција свих појединачних метафора и других фигура којом се остварује стилогеност алегорије. Не би смело да се догоди да ученик изгуби увид у било који од два кореспондентна нивоа чија веза мора бити успостављена анализом детаља и синтезом стилских фигуративних значења. У свести ученика интерпретације треба да буду одвојене да би њихова паралелност могла дати неке нове алегоријске кључеве. При томе у алегорији се смислови не потиру, већ је реч о „њиховом сапостојању и међусобном укрштању" (Todorov, 1987: 118-121; уп. Empson 1952: 346–347).

Le ballon rouge је филмска алегорија о љубави и њеној угрожености у свету, о различитости и окрутности у свету према најслабијим и посебним. Истовремено, то је прича о снази пријатељства упркос разлици, о победи и срећи која долази након патњи, страдања и неправде. Јасно је да одгонетање алегоричности – алегореза овог наратива – има изузетну улогу у тумачењу будућих књижевних текстова који очекују наше ученике, као и драгоцену васпитну улогу.

Закључак

Можемо закључити да иманентан приступ стилистици у млађим разредима не би требало да подразумева необавезујуће препоруке. Вишеструке могућности увођења и најсложенијих стилских фигура уз помоћ интелектуално пријемчивих средстава потврђују методичку оправданост захтева. Међусобно прожимање фигура и њихова важност по сваки књижевни текст говори у прилог функционалним циљевима разматраним у овом раду. Најзад, намеће нам се и низ питања: да ли је потребно наставним програмима предвидети и она иманентна знања која ћемо имплицитно развијати пре него што их уведемо као обавезне за одређени разред, као што то чинимо поводом стилогених вредности стилских фигура у овом раду? Затим, на који начин је потребно дати препоруке и увести филм као синтезу свих уметности старијих од себе у наставне програме? Одговори на ова питања могу бити значајни за савремену наставу која надилази тренутне предметне и програмске оквире.

Извори

- Lamorisse, A. (1956). *Le ballon rouge*. Posećeno 10. 4. 2016. godine na: https://www.youtube.com/watch?v=zSzDsvJE1mg

Литература

- Cvetanović, Z. (2013). *Metodičko tumačenje basne*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Grbić, D. (2010). Alegorija. *Književna istorija*, 140–141, 320–329.
- Jakobson, R. (1986). Dva aspekta jezika i dva tipa afazičnih smetnji. *Metafora, figure i značenja – zbornik teorijskih radova* (211–235). Beograd: Prosveta.
- Janićijević, V. (2009). Stilske figure u mlađim razredima osnovne škole. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (348–359). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Klikovac, D. (2009). Konvencionalne mentalne slike u nastavi srpskog jezika. *Tumačenje književnog dela i metodika nastave – deo 2* (360–372). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za srpsku književnost i jezik, Orpheus.
- Kovačević, M. (2000). *Stilistika i gramatika stilskih figura*. Kragujevac: Kantakuzin.
- Kovačević, M. (1998). *Stilske figure i književni tekst*. Beograd: Trebnik.
- Lešić, Z. (2010). *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Nikolić, M. (1999). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: ZUNS.
- Pavlović, Ž. (2010). *Film u školskim klupama (pledoaje i praktična uputstva za uvođenje filma u školu kao nastavnog predmeta)*. Beograd – Niš: 3D +, NKC.
- Petrović, M. (1997). *Metafore i alegorije*. Beograd: ZUNS.
- Stamać, A. (1983). *Teorija metafore*. Zagreb: Centar za kulturnu djelatnost.
- Škarić, I. (1982). U potrazi za izgubljenim govorom. Zagreb: Školska knjiga, SN Liber.
- Ransijer, J. (2013). *Sudbina slika; Podela čulnog*. Beograd: Centar za medije i komunikacije, FMK, Univerzitet Singidunum, Cicero.
- Riker, P. (1981). *Živa metafora*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Težak, S. (1990). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
- Todorov, C. (1987). *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Rad.
- Vukomanović, V. (2016). Crtani film i smrt: mogućnosti interpretacije filma *Sačekaj, molim te* Jelizavete Skvorcove. *Inovacije u nastavi*, 4, Beograd: Učiteljski fakultet, 102–113.
- Blek, M. (1986). Metafora. *Metafora, figure i značenja – zbornik teorijskih radova* (55–77). Beograd: Prosveta.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mićić, V. (2009). Intertekstualni pristup književnom delu – metodički aspekt. *Inovacije u nastavi,* 3, 73–87.
- Ševalije, Ž., Gerbran, A. (2013). *Rečnik simbola: mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*. Novi Sad: Kiša, Stylos art.

- Biderman, H. (2014). *Rečnik simbola*. Beograd: Plato.
- Empson, W. (1952). *Structure of complex Words*, Chatto and Windus, London.

Stylistic figures and their meaning – content transformation
– methodological aspect –

Bojan Marković

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

This paper focuses on contemporary aspects of acquiring concepts and meaning of stylistic devices in literature classes for lower grades of elementary school. If the terminology of stylistic devices is not introduced directly, the pupils will accept them by their meaning. In most cases, direct approach to literary stylistic devices (without naming the terms) is far more difficult and only partially successful. This paper proposes new aspects of introducing the broad spectrum of stylistic devices (metaphor, symbol, personification, onomatopoeia, epithet, etc.) to pupils via representative sample of a literary text, picture, and film as a form of art.

Keywords: stylistic devices, literary text, film, metaphor, allergory.

UDC 371.3::791.3/.5

Metodički aspekti transformacije sadržaja nastave filma u primarnom obrazovanju

Ana Markotić[1]

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Rezime: *U današnje vrijeme kada medij filma više nije vezan isključivo uz kinodvorane i televizijski program, već se javlja i na drugim platformama (internet, digitalna tehnologija i dr.) jedan od najbitnijih čimbenika je metodički pristup filmskom djelu (uratku). Kako je film izuzetno složen medij, zbog nazočnosti ostalih medija i umjetnosti, njemu se može u nastavi, razgovoru s djecom pristupiti s različitih motrišta. Ovisno o dobi primatelja, filmu se može pristupiti sa sadržajnog (naracija, likovi, tema) stajališta, zatim žanrovskog (u što treba uključiti i osobine filmskog roda), estetskog (primjena filmskih izražajnih sredstava), psihološkog, sociološkog i stilskog. U radu se raspravlja što znači analizirati film i metodički pristupiti njegovoj obradi uz teorijska uporišta Stjepka Težaka i Vladimira Petrića. Analizirati film znači razumjeti ga, raščlaniti na bitne sastavnice i interpretirati. Vrlo je važno u današnjoj nastavi filmske kulture osloboditi se do sada prevladavajuće komponente doživljajnosti i dojma, te je potrebno filmu pristupiti s više motrišta. U tom kontekstu posebice je potrebno učenike upozoriti na pojam filmske kritike i raznih procjena koje se javljaju u svezi istog filmskog naslova. Učenici bi svakako trebali ocijeniti vrijednost nekog filma, kako sa subjektivnog, tako i objektivnog polazišta - naravno ovisno o njihovoj dobi. Smatramo da suvremeno gledanje filma zahtjeva pozornog i aktivnog gledatelja, a ne pasivnu jedinku ispred ekrana.*

Ključne riječi: *analiza filma, dojam, filmska pismenost, interpretacija, ocjena, razumijevanje.*

U svom odrastanju dijete se susreće s različitim medijskim sadržajima, pokušava ih spoznati i na neki način pripitomiti u uporabi. Mediji i tehnologije će omogućiti djetetu poprilično kaotično, ubrzano, dinamično i slikovito upoznavanje svijeta. Stječu se prva medijska iskustva i doživljaji, usađuju se određene navike, stavovi i stajališta ka medijima i oni postaju dio svakodnevnice. Audiovizualne pokretne slike privući će dijete i upoznati ga sa svijetom filma. Od najranije dobi dijete će biti fascinirano posebice svijetom animiranog i dokumentarnog filma. Za njega su to nove pojave koje treba tek razumjeti i ugraditi u svoje spoznavanje svijeta oko sebe. Škola kao odgojno-obrazovna institucija bi trebala sustavno dijete uvoditi u svijet medija, posebice filma i pružiti mu vodstvo u razumijevanju sadržaja i prenošenju znanja. Samim time pojava filma u nastavi iziskuje metodički pristup i transformaciju filmskih sadržaja.

1 anamarkotic@hotmail.com

Stjepko Težak u svojoj knjizi Metodika nastave filma (Težak, 2002) navodi umreženost činitelja medijskog odgoja i obrazovanja koje sačinjavaju: učenik, učitelj, medij (film) i okolnosti. Kod promatranja odnosa između pojedinih sastavnica kod učenika bitno je misliti na sljedeće sastavnice: odnos učenika prema medijima (prvenstveno filmu); karakteristike dječje recepcije filma, poistovjećivanje s likom, miješanje stvarnosti i fikcije, te unošenje vlastitih emocija u medijske sadržaje. Što se odgojno-obrazovnih okolnosti tiče u kojima se odvija nastava medijske kulture, one mogu biti veoma različite tako da ne možemo primijeniti gotovi „recept" na sve situacije i uvijek treba očekivati različite rezultate (od nekih tehničkih predispozicija koje pojedina škola zadovoljava ili ne, pa sve do socijalno-društvenih okolnosti koje mogu biti ključne prilikom odabira i prezentacije samog medijskog sadržaja).

Sama metodika nastave filma prema Težaku (Težak, 2002) je utemeljena na učeniku i filmu, a sadržava planiranje i programiranje nastave filma, izvođenje nastave filma te provjeru prakse i teorije. Film kao fenomen „fotografske i fonografske zabilježbe izvanjskog svijeta" (Peterlić, 1976: 13) jest određenje filma kojim se vodimo u metodičkoj obradi i samoj nastavi filma u školi. Pritom nikako ne smijemo izostaviti animirani film sa svim njegovim podvrstama (crtani, kolažni, lutkarski, grafički i računalni film). Djeca će film, bio on igrani, dokumentarni ili animirani, doživjeti kao sredstvo priopćavanja, a metodička transformacija sadržaja bi im trebala ukazati na to da je film i umjetnost koji im pruža jedinstven i osebujan doživljaj svijeta sa svim svojim specifičnostima kojima se može pristupiti s različitih stajališta. Metodička transformacija sadržaja uključuje i mehanizme preoblike izvorne znanosti/umjetnosti u didaktičku znanost/umjetnost i prema Beženu (Bežen, 2008) odnosi se na didaktički prijenos znanja iz izvorne znanosti, u ovom slučaju govorimo o znanosti o filmu, u nastavni program i metodički diskurs nastave filma. Bežen (Bežen, 2008) navodi kako je shema didaktičkog transfera važna na razini pojedinih metodika i uvijek polazi od odabira znanja iz izvornih znanosti. Ta znanja treba prenijeti učenicima u obliku nastavnih predmeta, a kroz elemente didaktičke sheme: proizvođača znanja, školskog sustava, nastavnog predmeta i nastavnog programa u cijelosti se ostvaruje metodički čin. U osnovnom obveznom školovanju primjenjuje se progresivno-spiralno ili okomito-spiralno programiranje. Time se poneki važni i opsežniji pojmovi ponavljaju na više razina, ali tako da se na svakoj višoj razini određuje šira i dublja obrada. Dakle, u ovakvom programu učenici u osnovnoj školi stječu novo znanje na temelju znanja koja su već stekli u prethodnim razredima (Bežen, 2008). Pritom trebamo uvijek imati na umu kako medij filma više nije vezan isključivo uz kinodvorane i televizijski program, već se javlja i na drugim platformama (internet, digitalna tehnologija i dr.) stoga bi s djecom u nastavi trebalo obrađivati, transformirati i takve oblike filmskog izražavanja.

Sva teorijska saznanja koristimo prilikom izvođenje nastave filma. U ovom koraku razlikujemo dvije razine; planiranje i programiranje nastave filma (godišnji i mjesečni izvedeni plan, priprema za pojedinu nastavnu jedinicu) te samo izvođenje nastave filma (odgojno-obrazovna jedinica; nastavni sat). Svaka znanost trudi se biti objektivna. Metodika je u tom aspektu posebna jer nastavna praksa sama po sebi nema tu mogućnost, pa u pomoć priziva objektivne metode drugih znanosti koje joj primjenom i analizom podatka pružaju povratnu informaciju o razini uspješnosti pojedinog nastavnog sata, programa, sadržaja. Povratne informacije koje dobije, odgojno-obrazovna praksa koristi za svoj razvoj i usavršavanje (Težak, 2002).

Prilikom analize filma i transformacije filmskih sadržaja primjenjivat ćemo različita načela. Estetičko načelo u nastavi filmske kulture promatramo kroz prizmu umjetnički vrijednih medijskih sadržaja. Na primjeru filma u taj opus ulaze filmovi koji zadovoljavaju estetske kriterije pojedinog žanra. O pojmu lijepoga raspravlja se od davnina, tako da je svako vrijeme imalo neke svoje estetske kriteri-

je (primjerice klasični uvjet u drami; jedinstvo vremena, mjesta i radnje). U nedoumicu možemo doći promatrajući istovremeno estetički i psihološko načelo primjerenosti. Neki medijski sadržaj može u potpunosti zadovoljavati estetičko načelo, ali psihološko ne (nećemo učenicima u prvom razredu dati da analiziraju Građanina Kanea Orsona Wellesa, ali ćemo pronaći i naglasiti estetske osobine nekog primjerenijeg filma).

Nastavom filmske kulture bogatimo spoznajni svijet učenika. Prilikom analize filma moramo uključiti sve aspekte; između ostalih i one filozofske. Također prilikom izbora medijskog sadržaja, dobro je da prednost damo onim sadržajima koji pobuđuju znatiželju i istraživački duh, a da pritom ne zanemarimo obrazovnu funkciju medija. Na taj način ćemo ugraditi i etičko načelo kojim će film na neki način i odgajati. Sadrži li film sam po sebi neku humanu poruku, on odgaja već sam po sebi i uz stručno vodstvo učitelja na pravi će način doći do primatelja poruke. Također, dobro i moral, etičnost, učenici mogu tražiti i kod likova i njihovih postupaka, kod upotrebe određenih izražajnih sredstava, kod analize jezičnih konstrukcija korištenih u film i sl. Uloga nastavnika nije da moralizira i određuje razliku između dobra i zla, već da postavi i ponudi učenicima temelje za kritički odnos prema filmu, pa i u krajnjoj liniji njegovoj poruci. U samoj nastavi filma kod učenika se izrađuje filmska kultura koju treba njegovati i usavršavati.

Prilikom izvođenja nastave filma primijenit ćemo različite sustave i polazišta. Korelacijsko-problemsko-stvaralački sustav podrazumijeva promatranje pojava u cjelini i isključuje nepotrebno i ponekad štetno razdvajanje sadržaja. U okviru nastave medijske kulture film sačinjava samostalnu programsku cjelinu koju učenik spoznaje u okruženju drugih sadržaja i poziva se na poznate sadržaje i iskustva. U ovom pomalo idealno zamišljenom sustavu, naglasak se ni na jednog činitelja ne stavlja posebno, već se dovoljno vremena i pažnje posvećuje i učeniku, nastavniku, medijskom sadržaju i okolnim utjecajima. Od učenika se zahtjeva da stvaralački spozna film, kao medij i kao umjetnost u kontekstu svijeta općenito, svi se sadržaji stavljaju u suodnos sa većim jedinicama, na taj način učenik spoznaje i otkriva svijet i njegove zakonitosti (Težak, 2002).

Posebna polazišta u nastavi filmske kulture rezultat su posebnosti nastavne prakse medijske kulture. Svaki je nastavni sat, ovisno o odabranom medijskom sadržaju, pojedinom razredu, okolnostima i odgojno-obrazovnim zadacima koje si učitelj postavi za pojedini sat, mala umjetnička minijatura koja zahtijeva i posebno polazište koje je najčešće kombinacija više već dobro poznatih: didaktičko/socijalno/poredbeno/povijesno filmsko komunikacijsko polazište (čiji su ključni pojmovi zapravo i filozofski aspekti logičkih figura misli: kritika, komparacija, analiza i sinteza itd.) (Težak, 2002).

U pristupanju i analizi filma važan je izuzetno dječji doživljaj filma. Prema Težaku (Težak, 2002) jedna od karakteristika dječje recepcije filma jest da djeca pamte samo prizore koji su svom sadržaju bliski dječjoj psihi. Djeca će moći pratiti film iako možda neće razumijeti pojedine prizore i da bi dijete ušlo dublje u filmski podtekst morati će razumijevati film i analizirati ga postupno, prema načelu od jednostavnijeg k složenom. „Upravo ta recepcijska značajka odnosa najmlađih prema filmu zahtijeva rano sustavno i metodično uvođenje u prihvaćanje filmskih sadržaja, a to znači – po mogućnosti – već u predškolskoj dobi“ (Težak, 2002: 47).

Dijete u razdoblju primarnog obrazovanja spoznaje svijet na različitim dobnim stupnjevima. Odnos prema filmu prema J. M. L. Peters u toj dobi je orijentiran na predmetni svijet i djeca posjeduju estetsku primljivost i stvaralačku sposobnost kroz koju se dijete u igri pokušava izraziti, te će lako razumijevati jednostavnije filmove. Sam sadržaj filma će u toj dobi primiti kao svojevrsnu istinu, bez kritičnosti i za njega filmski doživljaj ostaje igra. Dijete već s 10 godina počinje prosuđivati vanjski svijet s više objektivnosti te dolazi do prvih pojava logič-

kog mišljenja. Osjećaj za estetsko se povezuje s razumskim svijetom te samim time raste zanimanje za vanjski svijet. Dijete može početi „dublje" razumijevati primjerice kretanje kamere i ostala filmska izražajna sredstva.

Analizi filma i transformaciji sadržaja u samoj metodici filma možemo pristupiti s različitih stajališta te na taj način otkrivati filmski jezik i stjecati određene filmološke spoznaje u pojedinačnom nastavnom procesu. Prema Težaku (Težak, 2002) pristup ka tome je „put do pojedinačnih filmskih spoznaja", a „polazište je mjesto s kojega se polazi, polazna točka. U nastavi filma to može biti: razgovor o filmu uopće, o autoru filma, o glumcima ili o temi, čitanje književnog predloška (ulomka romana, scenarija, knjige snimanja), filmske kritike, gledanje filmskog ulomka i dr." (Težak, 2002: 67). Sa stajališta filma kao medija dajemo prednost filmološkim pristupima. Filmsko-didaktički pristup kojim ćemo filmu i filmološkim sadržajima pristupiti s didaktičkim ciljevima: stjecanje filmskog znanja, poučavanje o filmskom mediju i filmskoj umjetnosti (bit, izraz, specifičnosti, strukture, vrste, vrednovanje i dr.) „Spoznavanjem filma stječe se filmska kultura kojom se učenik osposobljava za recepciju estetskih vrijednih filmova i za kritički odnos prema porukama ekrana" (Težak, 2002: 67). Objasnit ćemo to na primjeru metodičke obrade i analize filma *Druge*, Zorana Tadića iz 1972. godine. Hrvatski film *Druge* jest dokumentarni film snimljen u zaseoku Stanarima kraj sela Žagara u općini Obrovcu gdje pratimo jedan dan u životu starice, od ustajanja do lijeganja, koja živi sama s kozom u maloj kamenoj kući, bez struje i vode. Izlagačka struktura filma u potpunosti slijedi kronologiju staričina dana: ustajanje, mužnju koze, doručak, pripremu tijesta za kruh, pečenje kruha ispod peke, pripremu graha i njegovo kuhanje na otvorenu ognjištu, ručak, igranje s kozom i lijeganje. Film čini 25 dugih kadrova, prosječne dužine trajanja od 30 sekundi. Gotovo apsolutnu i pravilnu dominantnost srednjeg plana „narušava" pet staričinih krupnih planova od kojih je najekspresivniji krupni plan 16. kadra u kojemu starica, kontemplirajući, sasvim nesvjesno uzdahne. Uz nekoliko teško razabirljivih riječi upućenih kozi, taj je uzdah jedini staričin glas u cijelom filmu. Krajnji minimalizam, čak asketizam red. postupka, uočljiv je i na razini zvuka, budući da su realni šumovi jedini zvuk koji se u filmu pojavljuje, uključujući najavnu i odjavnu špicu (Marković, Filmski leksikon).

Film Druge je izuzetno zanimljiv za prikazivanje današnjoj djeci, upravo jer je sušta suprotnost onoga na što su današnji mladi gledatelji naučeni gledati pred malim ekranima. Film preporučamo za obradu u predmetnoj nastavi na satu hrvatskog jezika. Svaki nastavnik bi trebao film *Druge* pogledati barem dva puta prije raščlambe filma s učenicima. Prilikom prvog gledanja filma trebao bi izdvojiti osnovne teme koje se prožimaju kroz cijeli film. To su: usamljenost, osjećaj samoće i otuđenost. Nakon druge projekcije nastavnik bi trebao biti osposobljen za detaljniju analizu filma, te svoja razmišljanja i pitanja koja nameće ovaj film, preobličiti i prilagoditi dobi učenika. Nastavnik bi trebao i ponoviti znanja o djelu, stvaralaštvu i životu Zorana Tadića.

U razredu s učenicima:

Prije gledanja filma:

Učenicima prije gledanja filma možemo pročitati pjesmu (ili izdvojiti nekoliko stihova) Tina Ujevića, Svakidašnja jadikovka.

Tin Ujević, „Svakidašnja jadikovka"

Kako je teško biti slab,
kako je teško biti sam,
i biti star, a biti mlad!

I biti slab, i nemoćan,
i sam bez igdje ikoga,
i nemiran, i očajan.

I gaziti po cestama,
i biti gažen u blatu,
bez sjaja zvijezde na nebu.

Bez sjaja zvijezde udesa
sto sijaše nad kolijevkom
sa dugama i varkama.

– O Bože, Bože, sjeti se
svih obećanja blistavih
što si ih meni zadao.

O Bože, Bože, sjeti se
i ljubavi, i pobjede
i lovora i darova.

I znaj da Sin tvoj putuje
dolinom svijeta turobnom
po trnju i po kamenju,

od nemila do nedraga,
i noge su mu krvave,
i srce mu je ranjeno.

I kosti su mu umorne,
i duša mu je žalosna,
i on je sam i zapušten.

I nema sestre ni brata,
i nema oca ni majke,
i nema drage ni druga.

I nema nigdje nikoga
do igle drača u srcu
i plamena na rukama.

I sam i samcat putuje
pod zatvorenom plaveti,
pred zamračenom pučinom,

i komu da se potuži?
Ta njega nitko ne sluša,
ni braća koja lutaju.

O Bože, žeže tvoja riječ
i tijesno joj je u grlu,
i željna je da zavapi.

Ta besjeda je lomača
i dužan sam je viknuti,
ili ću glavnjom planuti.

Pa nek sam krijes na brdima,
pa nek sam dah u plamenu,
kad nisam krik sa krovova !

O Bože, tek da dovrši
pečalno ovo lutanje
pod svodom koji ne čuje.

Jer meni treba moćna riječ,
jer meni treba odgovor,
i ljubav, ili sveta smrt.

Gorak je vijenac pelina,
mračan je kalež otrova,
ja vapim žarki ilinštak.

Jer mi je mučno biti slab,
jer mi je mučno biti sam
(kada bih mogao biti jak,

kada bih mogao biti drag),
no mučno je, najmučnije
biti već star, a tako mlad!

Ova je pjesma baš kao i film *Druge* uvijek tako aktualna i primjenjiva u svakom društvu. Ujevićeva pjesma nam može poslužiti na ovome satu kao poticaj i motivacija za razgovor o temi filma, tj. o samoći i usamljenosti.

Koji se osjećaj prožima kroz cijelu pjesmu?

Jeste li i vi katkad usamljeni? Koji vas osjećaji tada preplavljuju? Kojim biste riječima opisali osjećaj usamljenosti? Kojom bojom biste je prikazali?

Što činite kada ste usamljeni? Od koga očekujete pomoć?

Smatrate li usamljenost pozitivnim ili negativnim osjećajem? Odgovara li vam ponekad samoća? Kada i u kojim trenucima želiš biti sam?

Hrvatski film *Druge* redatelja Zorana Tadića koji ćemo sada pogledati nadahnut je jednim neobičnim prijateljstvom između starice i koze.

Projekcija filma

Nakon gledanja filma:

Kako vas se dojmio film? Kako ste doživjeli ovaj film?

U kojemu se vremenu zbiva radnja i na koliko mjesta? Možeš li po nečemu zaključiti u kojem dobu dana se radnja odvija?

Što misliš koliko je dana u životu starice prikazano? Po čemu ćeš to vidjeti? Koliko je dana snimano?

Koliko dijelova radnje razlikuješ u filmu? Koje bi nazive dao pojedinom dijelu filma?

Osim starice koji lik si još zapazio? Kakve je naravi koza?

Što saznajemo o starici i kozi gledajući prizore iz njihova zajednička života?

Možeš li okarakterizirati staricu? Je li vidljiva njena osobnost? U kojim dijelovima filma to vidiš?

Kakvo je njezino lice? Može li se s lica iščitati njezin život?

Ovise li starica i koza jedna o drugoj? Kako ovise? Što im je zajedničko?

Postoji li među njima prijateljstvo? U kojim detaljima iz filma to vidiš?

Kako film završava? Opiši odnos starice i koze na početku i na kraju filma?

Što misliš osjeća li se starica usamljeno ili se ne osjeća usamljeno? Objasni.

Misliš li da na neki način starica i koza razgovaraju? Gdje vidiš tu njihovu komunikaciju? Kako je ona izražena? Što misliš zašto je izražena samo zvukovima?

Filmska izražajna sredstva:

Koje ste filmske planove zapazili?

Rabe li se kutovi snimanja ili rakursi?

O kakvom je filmu riječ? Kojemu filmskom rodu pripada?

Film je crno-bijeli. Što mislite zašto?

Kako biste opisali osvjetljenje koje se rabi u filmu?

Što se njime postiže?

Koje ste zvukove čuli? Jesi li primijetio u pojedinim dijelovima filma da je zvuk naglašen, da je jači? Gdje si to primijetio, što misliš zašto je to tako?

Zašto nema govora u filmu?

Možete li zamisliti ovaj film s glazbom? Što bi se promijenilo?

Kojom bi ocjenom od 1 do 5 ocijenili ovaj film? Obrazložite svoju ocjenu.

Zadaci za učenike:

1. Napiši u obliku eseja što misliš možemo li Tadićev film povezati i sa današnjim vremenom u kojem živimo, navikama ljudi i tempom današnjeg života

2. Kako tumačiš stihove iz Ujevićeve „Svakidašnje jadikovke“:

Kako je teško biti slab,
kako je teško biti sam,
i biti star, a biti mlad!

I biti slab, i nemoćan,
i sam bez igdje ikoga,
i nemiran, i očajan.

Možemo li to povezati i s filmom *Druge*? Kako? Napiši u obliku kratkog eseja svoja razmišljanja.

3. Kako bi ti prikazao usamljenost i samoću, objasni na koji način bi se ti izrazio? Putem koje umjetnosti (npr. filma, fotografije, plesa, glazbe, likovne umjetnosti itd.)? Kako bi to bilo prikazano?

Ovakav prijedlog metodičke obrade filma u nastavi posjeduje određene specifičnosti, a jedna od njih je činjenica da se na tom području metodički problemi ne mogu tretirati odvojeno od ostalih vidova i dijelova problematike. To znači da se pitanje metodike rada ne javlja isključivo kao nastavno i tehničko pitanje pod kojim podrazumijevamo primjerice rukovanje jednim definiranim sredstvom nastave u optimalno standardnim uvjetima, već nas metodika nastave filma upućuje na to da se metodički problem rada s filmom u nastavi ostvaruje u dva vida: zasigurno je uvjetovan psihološkim osobinama učenika s obzirom na razvojnu dob (specifične karakteristike njihove percepcije i apercepcije, osobine pamćenja, sposobnost analize i zaključivanja itd.) te na određeni obrazovni sadržaj koji će na specifičan način modificirati i odrediti metode, oblike rada i sredstva u nastavi. Važno je pri metodičkoj uporabi filma misliti i na didaktičku namjenu, kompoziciju i strukturu filma sa svim svojim specifičnostima i zakonitostima te osigurati optimalne tehničke uvjete za reprodukciju filma koja utječe na krajnji doživljaj filma.

Potrebno je poticati i izgrađivati sustavan rad s nastavnicima u području metodike filma koja bi se trebala temeljiti na analizi trenutne pedagoške situacije, kritičkog usvajanja stranih dostignuća (i kolika je njihova primjenjivost na naš sustav školstva i obrazovanja), poticati domaću produkciju filmova za djecu, te ćemo jedino takvim inicijativama potaknuti praksu uporabe filma u nastavi.

Ono što najviše nastavnike muči prilikom izvođenja nastave filma jest kako u školi vremenski uklopiti prikazivanje filma u nastavni sat, kako organizirati rad nastavnika i učenika za vrijeme projekcije filma i kako taj rad nastaviti i usmjeriti učenike na nastavnom satu nakon završetka filma? Sve to prvenstveno ovisi o samom sadržaju filma, o tipu nastavnog sata, metodama i oblica rada te samom nastavniku. Važno je pritom filmu pristupiti kao cjelovitom djelu i analizirati ga u cijelosti. Djeca trebaju film doživjeti kao umjetničku cjelinu, a film kao medij im može pružiti i proširiti intelektualne horizonte.

Prema Petriću (Petrić, 1968) jedno od svojstava filma jest da se njegovo djelovanje neprestano mijenja i da čisto vizualno dinamično povezivanje filmskih slika stvara dugački autentični doživljaj. Film nam na taj način otkriva sasvim nove mogućnosti izražavanja. Film će uvijek očaravati svojom svojevrsno totalnom iluzijom i to je ono što i djecu privlači filmu. Taj svijet mašte, a istovremeno toliko životan i blizak. „Totalna iluzija podrazumeva doživljavanje zvučne filmske slike kao jedinstvene vizuelno-auditivne celine, kao čulne iluzije stvarnosti koja je istovremeno totalno iluzorna, jer predstavlja samo mehanički odraz života, a ipak pruža iluziju totalnosti života na ekranu, koja na gledaoce djeluje kao sama stvarnost!“ (Petrić, 1968: 202). Nastavu filma trebamo sjediniti i povezati s tom iluzijom filma i kao nastavnici učenicima otvoriti nove horizonte,

a istovremeno im ukazati i na važnost kritičkog promišljanja o filmu.

Važno je kod djece poticati kritičko mišljenje i kritičku analizu filma jer će na taj način lakše shvatiti i odrediti vrijednosti filmskog djela. Takva kritika onda ima pedagošku i društvenu funkciju, te se uklapa u širenje filmske kulture te oblikuje filmski ukus gledatelja. Djecu treba poticati i da se na taj način izražavaju o filmu, da dijele svoje stavove i razmišljanja, uočavaju vizualne specifičnosti filma te se uče izražavati i u pisanoj formi o tome.

Metodika nastave u znanstvenom i obrazovnom sustavu Hrvatske bi trebala ukazivati i na daljnji razvoj metodike nastave filma. Dosadašnja bibliografska građa metodike nastave filma u Hrvatskoj još uvijek ukazuje samo na knjige i članke iz područja metodike nastave filma čiji su autori Stjepko Težak i Krešimir Mikić. Bežen (2006) navodi kako je stručno i spisateljsko zanimanje za nastavu filma Stjepko Težak pokazao još 1958. godine, kada objavljuje svoj prvi tekst o filmu pod nazivom Film kao predmet proučavanja u nastavi materinskog jezika. U svome daljnjem radu Stjepko Težak objavljuje mnoge časopisne tekstove o različitim filmološkim temama koje su povezane s nastavom filma u školi. Inicirao je afirmaciju medijske i filmske kulture, metodike nastave filma svojim teoretskim postavkama 1967. u knjizi Film u nastavi hrvatskosrpskog jezika gdje ističe potrebu uključivanja filma u nastavu hrvatskog jezika. Konačna afirmacija metodika nastave filma potvrđena je knjigom Metodika nastave filma 1999. godine koja i do danas ostaje najrelevantnijom literaturom u području metodike nastave filma u Hrvatskoj. Vesna Bjedov i Ante Bežen u svojim radovima ističu važnost Težaka za formiranje metodike nastave filma, stoga Bjedov u svome članku Prinos Stjepka Težaka metodici Hrvatskoga jezika, objavljenom 2007. u časopisu *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* govori kako je Težak postavio temelje nastave filma ukazujući pritom na važnost filmskog odgoja i obrazovanja. Bežen iste postavke navodi u svome radu Stjepko Težak – utemeljitelj znanstvene metodike hrvatskog jezika i filma, objavljenog 2006. u časopisu Metodika, gdje ističe važnost Težakovog utemeljenja znanstvene razine više disciplina metodike hrvatskog jezika. Rad Stjepka Težaka nastavlja Krešimir Mikić koji svojim radom obuhvaća nekoliko knjiga i niz stručno-publicističkih članaka o fotografiji, filmu, videu i drugim medijima. Među radovima ističe se knjiga Film u nastavi medijske kulture, 2001. godina u izdanju Educe, gdje autor obrađuje pitanja važna za teoriju filma, filmsku, televizijsku i medijsku kulturu općenito. Posebno se obrađuje struktura nastavnog sata obrade filma – igranoga, dokumentarnoga i animiranoga, kao i pristup recenziji filma u nastavi medijske kulture. Dio knjige posvećen je Mladima i medijima, kao i procesu nastajanja filma te temi filma u izvannastavnim aktivnostima. Sadrži i popis najznačajnijih filmskih djela te mali filmski pojmovnik i abecedarij. Svoj rad u području nastave filmske kulture Mikić nastavlja 2004. godine kada izdaje udžbenike Medijska kultura za 5, 6, 7. i 8. razred uz dodatni priručnik za nastavnike na kojem surađuje zajedno s Anom Mesić. Udžbenici i priručnik pokazuju konkretne, jasno formulirane zadatke iz područja medijske i filmske kulture sa prijedlozima metodičkih obrada filmova aktualnijih filmskih naslova. O takvom novom pristupu filmskoj kulturi piše i Mira Kermek-Sredanović u članku Nov pristup medijskoj kulturi, objavljenog u Zapisu biltenu Hrvatskog filmskog saveza 2004. godine (broj 46) gdje naglašava kako je Mikićevim udžbenicima medijske kulture afirmiran novi pristup medijskoj kulturi koji uvažava: osobitost filmskih vrsta, specifičnost filmskih izražajnih sredstava i postupaka, senzibilitet i filmsko/televizijsko iskustvo suvremenih učenika te specifičnosti recepcije filmskog ostvarenja za razliku od književnoga, kazališnog ili likovnog. Ista autorica desetak godina prije daje pregled analiza oblika i metodičkih vidova dječjeg stvaralaštva i organiziranja dječjih filmskih družina u knjizi *Djeca – film, priča i pjesma*, Školske novine, Zagreb 1994. Vesna Bjedov u svome članku „Metodički pristup filmu u nastavi hrvatskoga jezika nižih razre-

da osnovne škole", objavljenom 2006. u časopisu *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, daje prednost metodičkim pristupima koji u središte stavljaju učenika i ukazuje na neke nove perspektive metodike filma. O potrebnim novim intencijama i određenim promjenama u nastavi filma, 2008. Mikić zajedno s Irenom Dubrajom provodi istraživanje i objavljuje rad pod naslovom HNOS i medijska kultura ili istina o medijskoj kulturi u hrvatskim osnovnim školama, gdje zaključuju kako je potrebna kontinuirana edukacija nastavnika u području nastave filma i kontinuirano nadopunjavanje programa nastave filma koje mora biti aktualno i u skladu s promjenama koje doživljava medij filma. Neki od autora, poput Matije Mate Škerbića, u svome radu „Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije", objavljenom 2010. u časopisu *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, pokazuje interdisciplinarnost i primjenjivost metodike filma u području filozofije u srednjim školama. O potrebi uvođenja nastave filmske umjetnosti u srednje škole, pišu i provode anketno istraživanje Ana Đordić i Jelena Modrić 2012. godine te rezultate objavljuju u svome radu „O potrebi uvođenja nastave filmske umjetnosti u srednje škole", Zapis bilten Hrvatskog filmskog saveza, ističući vrijednost, nužnost i važnost nastave filma za srednjoškolce. Iste autorice obrađuju tematiku nastave filma i metodičkih radova u nekoliko svojih stručnih radova, među kojima se ističe rad iz 2015. godine „Opravdanost nastave filma u sekundarnom obrazovanju kao nadgradnja nastave medijske kulture u primarnom obrazovanju", Istraživanja paradigmi, djetinjstva, odgoja i obrazovanja (zbornik radova Konferencije Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu), te „Metodička analiza filma *Djeca raja* Majida Majidija", *Hrvatski filmski ljetopis*, god. 18, br. 72, god, 2012. god. Svi navedeni radovi i knjige koji su ovdje pokazuju kako je važno od najranije dobi kod djece usađivati ljubav prema filmskoj kulturi prezentirajući im kvalitetne sadržaje jer ćemo jedino na taj način podizati umjetnički ukus novih naraštaja filmske publike. Filmska kultura dio je opće kulture i umjetničke senzibilnosti. Jan Kučera je jednom prilikom rekao da publika uči gledati film te na taj način metodika filma u nastavi uči djecu kako gledati film. Tada je važno utjecati na to da mladi gledatelj ne bude samo pasivna jedinka ispred ekrana, već aktivni gledatelj koji se aktivira za vrijeme, a i poslije gledanja filma. Bilo bi pritom poželjno da se i filmski izrazi stvaralaštvom jer će na taj način najbolje iskustveno razumijeti samu formu filma i doživljaj procesa nastajanja filma. Idealno mjesto za podizanje filmske kulture jesu upravo škole i nastavnici kao glavne spone između filma i učenika, umjetnosti i nastave.

Literatura:

Knjige:

- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakulte, PROFIL.
- Kermek-Sredanović, M. (1994). *Djeca – film, priča i pjesma*. Zagreb: Školske novine.
- Kučera, J. (1969). *Montaža na filmu i televiziji*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Mikić, K. (2001). *Film u nastavi medijske kulture*. Zagreb: EDUCA.
- Mikić, K. (2001). *Udžbenici za predmet Medijska kultura 5. razred, 6, razred, 7. razred, 8, razred*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mikić, K., Mesić, A. (2004). *Medijska kultura, priručnik za nastavnike uz udžbenike Medijska kultura 5-8*. Zagreb: Školska knjiga.
- Peterlić, A. (1977). *Osnove teorije filma*. Zagreb: Filmoteka.

- Petrić, V. (1968). *Uvođenje u film – Kako se stvara film, Kakvo dejstvo ima film*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1990.). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
- Točanac, V. (1960). *Film i nastava*. Beograd: Savezni centar za nastavni i kulturno-prosvetni film

Članak u časopisu:

- Bežen, A. (2006). Stjepko Težak – utemeljitelj znanstvene metodike Hrvatskoga jezika i filma. *Metodika Vol. 7*, br. 2, 247–256
- Bjedov, V. (2007). Prinos Stjepka Težaka metodici Hrvatskoga jezika. *Život i škola*, br. 18, 122–127.
- Bjedov, V. (2006). Metodički pristupi filmu u nastavi Hrvatskoga jezika nižih razred osnovne škole. *Život i škola*, br. 15–16, 123–131.
- Đordić, A., Modrić, J. (2012). O potrebi uvođenja nastave filmske umjetnosti u srednje škole, *Zapis*, bilten Hrvatskoga filmskoga saveza, br. 7.
- Đordić, A., Modrić, J. (2012). Metodička analiza filma Djeca raja Majida Majidija, *Hrvatski filmski ljetopis*, god. 18, br. 72, god., 187–194.
- Kermek-Sredanović, M. (2004). Nov pristup medijskoj kulturi. *Zapis*, bilten Hrvatskog filmskog saveza, br. 46.
- Mikić, K., Dubraja, I. (2008). HNOS i medijska kultura ili istina o medijskoj kulturi u hrvatskim osnovnim školama. *Zapis*, bilten Hrvatskog filmskog saveza, posebni broj 10. škola medijske kulture dr. Ante Peterlić.
- Peters, J. M. L. (1963). Teaching about the Film. Article in *Film quarterly* 16(4):63–63 DOI: 10.2307/3185974
- Škerbić, M.M. (2010). Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, Vol.16 No.1–2, 63–86

Prilog u zborniku:

- Đordić, A., Modrić, J. (2015). Opravdanost nastave filma u sekundarnom obrazovanju kao nadgradnja nastave medijske kulture u primarnom obrazovanju. *Istraživanja paradigmi, djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (391–400). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Elektronički izvori:

- D. Marković. Druge. Filmski leksikon. http://film.lzmk.hr/clanak.aspx?id=387

Methodical aspects of the film content transformation in the primary education

Ana Markotić
Faculty of Philosophy, University of Zagreb

At the present time when the medium of film is not tied exclusively to the cinema and television programs, but also occurs on other platforms (internet, digital technology, etc.) one of the most important factors is the methodical approach to film work. As the film is an extremely complex medium, due to the presence of other media and art, it can be in the classroom accessed from different points of view. Depending on the age of the recipient, film can be accessed from: content (narration, characters, themes), the genre (which should include characteristics of each film genre), aesthetic (characteristics of the film language), psychological, sociological, and film form approach. The paper discusses what it means to analyze film and uses the theoretical bases of the methodical approach of Stjepko Težak and Vladimir Petrić. To analyze the film means to understand it and interpret it's essential components. It is very important in today's film culture to leave so far dominant approach where is main focus on the components of experience and impression of the film, it is necessary to look at the film from more points of view. In this context, it is particularly necessary to warn the students to the concept of the film critics and various assessments that occur in connection the same film titles. Students should certainly assess the value of a film, as with the subjective, and objective starting point - of course depending on their age. We believe that the modern view of the film requires careful, active viewers, and not a passive individual in front of the screen.

Keywords: analysis of the film, film literacy, grade, impression, interpretation, understanding

UDC 371.3::78
37.036-057.874:78

Песма као вишенаменско наставно средство у развоју музичких способности при увођењу ученика у елементарно музичко образовање

Александра Милетић[1], Александра Стошић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду наводимо преглед теоријских и емпиријских истраживања музичких педагога који су се бавили сагледавањем улоге песама у музичком развоју, од почетака наставног процеса до крајњих исхода наставе Музичке културе у млађим разредима основне школе. Циљ рада је да се сагледа сврха песама и њихова детерминација како у коришћењу за развој вокалних способности, тако и као средство за поставку основне музичке писмености, уз наглашену каузалност предбукварског и буквараског периода у музичком образовању млађих разреда. Одређени степен вокалних постигнућа нужна је потпора за рад у трећем разреду основне школе када се долази до релевантних исхода наставе код поставке певања из нотног текста. Истичемо значај почетних поступака и правовремених стратегија, а у складу са природним музичким сазревањем, што утиче првенствено на избор музичког материјала који се паралелно користи као припрема и потпора у поставци елементарне музичке писмености. Рад је подупрт претходним истраживањима и сазнањима аутора, а резултати указују на релевантност целовитог планирања наставе музичке културе у млађим разредима основне школе кроз цео четворогодишњи циклус. У закључку наводимо методичке импликације за системски приступ проблематици почетне музичке писмености на млађем школском узрасту.*

Кључне речи: *предбукварски и буквараски музички период, развој вокалног потенцијала, музичко образовање, елементарна музичка писменост, процес музичког описмењавања.*

Увод

Велики број истраживања посвећених испитивању развоја музичких способности доводи у везу ниво музичких постигнућа са утицајем раних музичких искустава, стечених првенствено у породичној, а касније школској и културној средини. Закључци су различити с обзиром на средину, степен и интеракцију утицаја поменутих срединских фактора. Правећи паралелу са Моговим (Mog) налазима о слабом утицају породичне средине и могућим узроцима овој појави, Ксенија Радош истиче да је за „...нашу средину такође (је) карактеристично да мајке веома мало певају деци и са децом. Оне су ту функцију,

1 aleksandra.miletic@uf.bg.ac.rs

нажалост, препустиле савршенијим, али не и ефикаснијим техничким уређајима...“ (Mirković Radoš, 1998: 102). Повезаност музички стимулативне породичне средине и музичких способности говори у прилог великом утицају које материнско певање има на дете, затим заједничко певање и свирање у оквиру целе породице, као и музичко образовање родитеља. „Међу студијама које су као испитанике имале предшколску децу (према R. Šuter, 1979) истичу се Киркпатрикова (Kirckpatrick, 1962) и Шелтонова (Shelton, 1965), које су потврдиле повезаност музички стимулативне породичне средине и музичких способности детета процењиваних на основу способности певања” (Mirković Radoš, 1998: 103). Дакле, најважнији део музичког развоја одиграва се пре поласка у школу. Самим тим долазимо и до универзалне поставке да је управо претходно музичко искуство детета кључно за прелазак на виши ниво учења. Због тога је од изузетне важности обим и квалитет звучног фонда који поседују, као и избор музичког материјала који ће бити база за стварање звучних наслага (Stojanović, 1996, 2003) и музичких представа, а које ће се кроз процес продуктивне асоцијативности (Vasiljević, 2006) користити када почне процес формалног музичког описмењавања у општеобразовној школи, о чему ћемо детаљно дискутовати у наредним редовима.

„Мелодија је, за Марсела, најзначајнији музички феномен, носилац музичког значења, и отуда је сасвим природно да се схватање мелодије и добар мелодијски одговор сматрају најзначајнијим знаком музикалности. Са овим се слаже и Ревеш, за кога је способност да се отпева мелодијска линија врло карактеристичан показатељ музикалности“ (према: Mirković Radoš, 1998: 59). Песма стога није само музички материјал, већ функционално средство са вишенаменским циљем. Што је музички материјал са већим полифункционалним потенцијалом (Stošić, 2007, в. прилог 1.), то је његов утицај далекосежнији на буђење и развој музичких диспозиција, како у вокалном развоју, тако и у поставци елементарних способности и знања неопходних за декодирање музичке целине из нотног текста. Притом, важно је истаћи да у овом прилогу развој гласа не посматрамо кроз рад на вокалној техници у оном смислу у коме га иницира и води соло певачка пракса, већ само у оном домену који је везан за физиологију гласа и потребе природног дечјег певачког развоја.

Аналогија музичког и језичког образовања са импликацијама на музичку наставу: терминолошка сусретања

Аналогија музичког са језичким образовањем[2], у контексту прелаза од неформалног ка организованом институционалном учењу, често се помиње у теоријским студијама, међу којима се као често издваја поређење Гордане Стојановић: „Ако је природан процес учења матерњег језика да дете прво овлада говором, да учи да изговара речи и реченице и исказује своје мисли, па на том искуству да се описмењава, онда је сасвим логичан ток музичког развоја да дете научи прво да пева, да упозна музички ’говор и језик’, много пре него што отпочне изучавање писмених знакова (нота)“ (Stojanović, 2001: 86).

Како би се утврдила терминологија неопходна при појашњавању методичког правца којим ћемо се надаље служити у раду, неопходно је било дефинисати и разграничити основне музичке и методичке појмове, чиме се подвлачи јасна паралела у разлици и сличностима неколико појмова: музичка писменост, музичко описмењавање и музичко образовање. Музичко образовање најшири је појам и обухвата „...

2 „...*Ј. о.* Подразумева рад на развијању правилне → **артикулације** гласова код деце, учења читања, писања и граматичких и правописних правила, богаћење лексике и лексичких значења (развој активног и пасивног речника). Један од основних циљева *ј.о.* је, дакле, учење књижевног (стандардног) језика и развој језичке културе уопште.” (ЛОТ, (З. Цветановић), 2014: 292).

интегрални део националних образовних система широм света; системско и организовано стицање знања о → **музици** [...] *М.о.* у основној школи је процес у коме се, кроз различите → **музичке наставне активности**, подстиче развој → музичких способности, → **музикалност,** креативност, способност извођења музике, стиче **музичка писменост**, упознају → изражајна средства музике, стичу знања о музици различитих епоха и основних → **музичких жанрова,** у циљу развијања навика слушања музике и подстицање њеног разумевања" (ЛОТ (И. Дробни), 2014: 456). Дакле, музичко образовање у основној школи термин је који обједињује широку „палету" програмских садржаја и могућих приступа у оквиру наставе музичке културе, од којих су два основна. Први, који се односи на развој музичких способности, креативности, развоја способности извођења музике и други, који се односи на музичку писменост, као домет процеса формалног музичког описмењавања. Међутим, појам музичке писмености донекле се различито дефинише у обиму и садржају за потребе основне и музичке школе. Музичка писменост „...изграђена вештина музичког читања и писања, када је на довољно високом нивоу, омогућава схватање музике и практично служење музичким језиком" (ЛОТ, (И. Д.), 2014: 451), што је свакако циљ професионалних музичара.

Музичка писменост представља кључни моменат у музичком образовању свих ученика. За потребе млађег узраста основне школе, говоримо о достизању елементарне музичке писмености – стицања вештине елементарног певања из нотног текста који одговара периоду стицања вештине основног читања (Stojanović, 2001, V–VI). Вештина декодирања тонских висина и њиховог трајања, дакле могућност декодирања музичке целине мора да постане аутоматска (Vasiljević, 2000). То је услов за схватање музичке целине, од мотива, музичке фразе и даље ка широј музичкој синтакси. Тако се музичка писменост исцртава као услов за схватање музичког саопштења као таквог, самим тим и интерпретације истог, што је веома важно за потоњи развој музичког извођења, како вокалног, тако и инструменталног. Целокупно музичко искуство које су ученици донели правилним радом у настави музичке културе у прва два разреда, у трећем разреду треба, кроз продуктивну асоцијативност, довести до схватања музичког писма и повезати га са звуком. При томе, не сме се заборавити, да усмеравање наученог фонда песама ка стварању звучних наслага подразумева процес. Звучне наслаге настају управо у примању садржаја, што се протеже у прераду звучног материјала, а затим његовог претварања у организовану и наменску основу за даљи рад. Звучне наслаге резултат су рада у процесу примања садржаја и предиспозиција за процес обраде садржаја (Stojanović, 2001). Смер наставе не само да налаже овакав редослед него указује на једини исправан пут да би се тонске висине и њихова даља уградња у општу семантику музичке целине заиста формирали у свести ученика у нешто разумљиво, прихватљиво и корисно за решавање нових музичких целина које треба декодирати.

Иако велики број истраживања (према Радош, 2010) говори у прилог потреби јасног правца који води ка системском и раном развоју музичких способности у оквиру музичке наставе, око почетка формалног музичког образовања у музичким и основним школама донекле постоје опречни ставови. Међутим, како је циљна група о којој говоримо млађи узраст основне школе, постоји пуно оправдања да се формална настава музичког описмењавања одвија управо на почетку трећег разреда, како и актуелни програм музичке културе налаже. Самим тим, близак нам је и став Мекферсона и Габриелсона да „...постоје врло чврсти докази да ће формална настава нотације деци бити бескорисна све док не стекну прилично искуства у обради музичких звукова 'на слух' (McPherson & Gabrielson, 2002, према: Leman, Sloboda i Vudi, 2012: 50). Због тога

је важно истаћи значај вокалног развоја ученика који стратешки треба поставити на одабраном музичком материјалу који ће обухватити избор песама модела и других наменских песама које ће бити у сагласности са амбитусом гласа одређеног узраста, а касније служити као темељ за постављање основа музичке писмености. Претходна констатација проистиче из ставова методичара који су свој педагошки допринос градили на темељима учења постављеног на *функционалној методи* Миодрага Васиљевића (1940а, 1940б). Ту првенствено мислимо на теоријске поставке на пољу методике наставе музичке писмености које је трасирала Зорислава Васиљевић (2000, 2006), за потребе ученика музичке и основне школе, али и на методичке поставке Гордане Стојановић (1995, 2001, 2003), која се дугим низом година бавила проблемом музичког образовања ученика у основној школи.

Методика наставе музичке културе, попут многих интегративних научно-уметничких области/дисциплина, као на пример музиколингвистике, преузима неке од терминолошких одредница из методике наставе српског језика[3] са циљем компарирања терминологије која научно упориште има у старијој методологији, у овом случају лингвистичкој. Стога је један од задатака овога рада да подвуче јасне паралеле, али и истакне дистинкцију у њиховом обиму и садржају, чиме се добија јаснија слика ширине и дубине појмова који се користе у *Методици наставе музичке културе*. Сама синтагма *букварски* и *предбукварски музички период* веома је млада, настала у току рада са студентима[4], а теоријски утемељена и проистекла из докторског рада Г. Стојановић (2001), када се први пут у нас ова врста аналогије посредно изводи, са практичним импликацијама за наставу музичке културе у основној школи, те је користимо као најопштији епистемолошки, али и методички оквир. У том смислу наше терминолошко одређење *предбукварског* и *букварског музичког периода* као синтагме не спада у нормативне (конвенционалне), већ генеричке дефиниције (које описују настанак и развој) са сврхом њиховог практичног коришћења. Терминолошко одређење ова два појма неопходна је степеница како би се могло извршити тачно објашњење система који је укључен у процес музичког описмењавања који захтева наслањање на добро развијене вокалне способности, као и звучне наслаге које служе као платформа на којој се темеље почеци увођења у музичку писменост.

3 „**БУКВАРСКА НАСТАВА** – 1) → **настава почетног читања и писања**; 2) процес учења читања и писања; назива се и *букварски период*, а представља једну од три фазе наставе почетног читања и писања. У реализацији се надовезује на → **предбукварску наставу.** Б. н. усмерена је на савладавање вештине читања и писања. За то се користи уџбеник (→ **буквар** / → **почетница)** у коме је постављен одговарајући → **поступак обраде слова.** Циљеви б. н. су правилно писање и → **читање** текста, с разумевањем прочитаног, а посебни задаци: развијање осећања за основне говорне јединице; повезивање слова у речи...“ (ЛОТ, 2014: 71).

4 Термини *предбукварски* и *букварски музички период* коришћени су у системском приступу комплекса предавања и вежби у оквиру професионалног образовања будућих учитеља у периоду од 2004/5. године до данас, на предмету *Методика наставе музичке културе* I и II који се слуша на Учитељском факултету у Београду. Музичко образовање учитеља за већину студената Учитељског факултета, у целој земљи, почиње касно, односно тек на првој години студија и подразумева претходно музичко искуство стечено у основној и средњој школи. Веома мали проценат студената поседује специјално основно или средње музичко образовање стечено у музичкој школи, тако да је неопходно, од прве године студија радити на убрзаном подизању њихових музичких, а касније и методичких компетенција. У првој години студија, студенти стичу основна знања свирања на хармонском инструменту (хармоника, клавир), као и теоријска и практична знања о музици и музичком извођењу (вокалном и инструменталном), док на трећој и четвртој години студија изучавају предмете *Методика наставе музичке културе I и II* у оквиру којих се оспособљавају за примену практичних и теоријских знања, али и уче методичким стратегијама неопходним за учење музике у млађим разредима основне школе. Веома је битно нагласити да је у овом процесу неопходно интегрисати знања неколико дисциплина, првенствено музичке струке (музичка педагогија и психологија музике), али и знања из дидактике и развојне психологије.

Музичко описмењавање ученика у основној школи део је наставног процеса који се одвија на часовима музичке културе који званично почиње у *букварском музичком периоду*, у трећем разреду, и наслања се на *предбукварски музички период*, који се одвија у прва два разреда у коме се системски ради на стварању звучних наслага. Међутим, важније од теоријског објашњења и прецизирања ова два термина потребно је указати на њихову узрочно-последичну везу која се директно односи на стратегије рада које се морају поставити у предбукварском музичком периоду, јер ће искључиво оне водити развоју свесне музичке писмености и музичком разумевању, као крајњем циљу развијања музичког мишљења ученика.

Услов за развој музичке писмености не лежи само у развијеним музичким диспозицијама, вештинама и музичком знању, већ и у избору музичких материјала, због чега песма постаје средство рада које директно утиче на степен музичких знања и ниво музичких постигнућа (Stošić, 2007, 2008). Наиме, музички материјал из уџбеника за трећи разред мора бити у компатибилном односу са музичким материјалом из прва два разреда, као и да обилује музичким садржајем на коме се даље шири амбитус и развија глас чиме се ствара подлога за наставак рада на интерпретацији, на песмама које се и надаље певају по слуху (Stošić, 2015). У том смислу долази до продуктивног укрштања програмских захтева који се односе на процес стварања *звучних наслага*, у оном домену који се суштински прожима са потребама рада на вокалној репродукцији, што доводи до успостављања система: од паралелног рада на развијању вокалних способности и стварања звучних наслага до певања из нотног текста у оквиру Це-дура, ка изражајном извођењу песама различитих тоналитета и двогласном певању. Битно је додати да је континуитет који је неопходан за развој вокалних способности јако важан и да га је неопходно, за почетак, постављати на музичком материјалу на коме се уводе у музичку писменост, а да се притом не занемари рад на захтевнијем музичком материјалу који може бити на много сложенијим песмама, на којима треба наставити даљи рад на вокалном развоју. Такође, мишљења смо да не треба одустати ни од елементарног записивања веома једноставних музичких примера, кратких мотивских фраза, што ће употпунити развој музичке писмености у основној школи, иако то програмски захтеви не подржавају.

Преко извођења конкретних музичких примера најлакше је схватити колико је битно да се у прва два разреда „по слуху“ научен музички материјал искористи за поставку основне музичке писмености, а касније, у мало измењеној форми и запише. Исписивање звука тонских висина, као и тонских трајања представља и њихово трајније везивање за нотну слику. Кроз процес стварања звучних наслага и представа, ученици су научили моделе за тонске висине, наменске песме, али и за поставку метричких врста музичких целина – 2/4, 4/4 и ¾ уз тактирање (и често покрет) као и уз ритмичку пратњу. Тонска трајања са адекватним паузама, дводелна подела јединице бројања, увод у опажање метричких образаца (препознавање метра музичке целине преко покрета и тактирања), представља увод у опажање акцентских слика (кроз музичке активности региструје се као записивање ритмичке окоснице), увод у певање с листа малих музичких целина које се ослањају на основну музичку формулу које су сличне онима у песмама које су научили и запамтили. Уз бројалице практикује се исписивање ритма изнад текста, да би се исти пинцип примењивао и код песама (Прилог бр. 2 – приказ практичне примене музичког материјала и музичких активности преко којих се може мерити успешност, односно ниво музичке писмености).

Ранија истраживања песме као вишенаменског средства – методички приступ

Истраживање у раду Стошић (Stošić, 2007) са сврхом испитивања полифункционалности песме у настави музичке културе, њене методичке ефикасности у стварању музичких знања, основних музичких појмова и развијања вокалних способности, указало је на неколико важних закључака. Како су кључни налази овог истраживања публиковани (Stošić, 2008a, Stošić, 2008b), навешћемо само оне резултате који су важни са аспекта овога рада. Увидом у резултате теста знања, који се у једном делу односио на препознавање и решавање задатака који су везани за песме-моделе и наменске песме, добијени су подаци да више од половине испитаних ученика (N=448) песме не користи у функционалном смислу, оном који захтева примена знања у музичком контексту. Питања која су се односила на ову врсту задатака (нпр. Отпевај почетак песме *Фалила ми се прошена мома*, а затим запиши тонске висине и трајања, био је један од тежих задатака, као и допуњавање ритмичке окоснице за песму *Ми идемо преко поља*, док су мало лакши задаци били када је требало препознати песму коју су радили за поставку тона сол (*Сол ми дај* или где се пише почетни тон песме *Ресаво водо ладна*). Исписивање солмизационих слогова из песме *До врха је стигао*, Божидара Станчића (ређање тонова по висини, наниже), такође је диференцирао ученике који га у потпуности решавају и оне који не могу да се сете ниједног тона. Правилан рад учитеља у почетном музичком описмењавању био је одлучујући и када су решавали задатке из теорије музике, али и у процени вокалних постигнућа, где су од 18 одељења градских и приградских школа из Новог Сада, Београда и Врања, само два одељења показала веома добре резултате, док су остала одељења била око и испод просека према свим мереним параметрима (интонација, ритам, темпо, емоционални израз и естетски израз у певању). Неки од закључака овог истраживања односе се на уочавање потребе за конструисањем нове батерије тестова која би укључила тим стручњака. Резултати добијени тестом знања, у поменутом истраживању, нису дали очекиване резултате, мада смо претпоставили да неће бити врло високи. Основни закључак овог истраживања био је да треба инсистирати на освешћивању улоге коју полифункционални капацитет песама може пружити у раду учитеља, како би на адекватнији начин био искоришћен, нарочито у когнитивном виду музичког развоја. Битно је истаћи да су у одељењима, у којима се песме системски не понављају, ученици често заборављали текстове, замењивали мелодију једне песме другом, а врло често су само знали прву строфу и рефрен. Дакле, једна од стратегија мора укључити и проблемско понављање песама, не само оног музичког материјала који служи за поставку звучних наслага, већ и музичке грађе која решава исходе везане за развој ширења гласа, као и даљи рад на интерпретацији.

Неколико година касније, истраживање истог аутора, на узорку учитеља (N=298) о начину коришћења и бирања уџбеничког материјала са нарочитим акцентом на вокални развој (Stošić, 2016) посредно је пружило податке из којих се могу извести закључци о врсти песама које учитељи понављају и са којом наменом. Највећи проценат је оних учитеља који су се изјаснили да понављају дечје песме (уметничке) различитих расположења и карактера (64.4%), затим народне песме/игре са певањем (45.6%), тематске песме (34.6%), песме-моделе (23.8%) и музичке драматизације (11.1%). Само 4.4% не понавља песме из претходног/их разреда, што је охрабрујући податак са аспекта утицаја који ова врста понављања може имати у раду на развијању гласовних и интерпретативних способности. Међутим, податак који говори о понављању песама-модела прилично је низак, што значи да нешто испод четвртине учитеља понавља песме-моделе. Поставља се питање на који начин три

четвртине испитаних учитеља поставља звучне наслаге неопходне за процес увођења у музичку писменост? Овај податак указује да се мора много више пажње поклонити системском музичком образовању, како будућих учитеља, тако и запослених учитеља, кроз програме стручног усавршавања. То би допринело јачању њихових професионалних компетенција у коришћењу потенцијала које песме-модели и наменске песме могу остварити у дечјем музичком развоју, као и јачању знања о каузалној повезаности и паралелном раду на вокалном развоју чиме би се избегло занемаривање рада на даљем развоју вокалних способности, када почне колоквијално музичко описмењавање. Чињеница да ова врста везе није подвучена у довољној мери ни у садржајима уџбеника, говори о потреби да се уџбенички садржаји преиспитају и системски прилаз музичкој писмености представи уочљивијим, бар у методичким упутствима у приручнику, како је уџбенички комплет основни методички алат којим се учитељ служи у савременој музичкој настави (према: Stošić, 2015).

Одређени степен вокалних постигнућа неопходан је услов за правилан рад на чистој интонацији. Иако је вокални развој првенствено одређен сазревањем, вођен правилном вокалном обуком и одређеним фондом наменских песама и модела, брижљивим *избором музичког материјала*, о чему смо већ дискутовали, постаје потпорно средство и нужан услов за паралелни музички и општи развој који ефикасно води ка будућем декодирању музичког писма и прецизној гласовној репродукцији. „У обликовању модела, као врстан познавалац народног стваралаштва, Васиљевић је водио рачуна да таква песма буде блиска деци како по традиционалном наслеђу тако и по самом обиму мелодије...[који] одговара почецима рада на развијању гласовних способности“ (Stojanović, 2003: 137–138). Такође, у експерименталном истраживању које су спровели Терзић и Судзиловски (Terzić i Sudzilovski, 2004), резултати су показали успешност певања модела у односу на мелодијске задатке без текста, иако песме нису биле сасвим прилагођене дечјем опсегу. (Терзић и Судзиловски, 2004: 30). Пракса је показала да су модели за тонове *до–сол*, па и *ла* врло лаки за памћење, али и за вокално извођење, па су и због тога добар материјал на коме ће вокални развој почети. Ипак, модели за тон *си*: *Сини сунце* и *Синоћ мајка оженила Марка* изузетно су захтевни за вокалну репродукцију. Самим тим, поред функције у описмењавању, имаће и „...функцију развијања дечјих гласова и припремања неког задатка, унапред предвиђеног“ (Vasiljević, 2006: 66). „Тон *си* из прве октаве уводи се онда када су дечји гласови оспособљени за овај високи тон“ (Vasiljević, 2006: 76). Дакле, у учењу доћи ће у оном тренутку, када су вокално спремни за извођење ових висина, што нас наводи да амбитус посматрамо и као параметар важан у креирању редоследа при учењу песама-модела, што је такође једна од неопходних стратегија у њиховом коришћењу.

Дакле, водећи рачуна о свему реченом до сада, прва стратегија коју би требало применити у увођењу у музичку писменост јесте креирање базе наменских песама и модела са назнаком којим редоследом и са којом сврхом ће се користити, уз вођење рачуна о потребама вокалног развоја. Не сме се заборавити ни рад на афективном развоју, као полазиште у другој стратегији, па је неопходно да одабране мелодије буду различитог расположења, како би побуђивале како когнитивни, тако и афективни вид дечјег развоја чиме се приближавамо Гарднеровом постулату уметничког развоја (Gardner, 1973, према: Radoš, 2010). Како је кретање мелодијске линије такође важан фактор у избору материјала којим делујемо на вокалне способности, битно је одабрати песме које имају различиту врсту мелодијског кретања у односу на почетни тон. Наменске песме су најчешће кратке, различите врсте мере, често са *таласастим* кретањем мелодије, малог амбитуса, па су одличан структур-

ни музички материјал који учитељ сврсисходно може користити од првог разреда.

Осим песама, још једно моћно средство су музичке игре које су у тесној вези са развојем музичких способности. Џон Фајерабенд (Feireabend, 2003) спада у групу музичких педагога који инсистирају на паралелном вокалном и моторном развоју, што поново говори у прилог значају полифункционалног коришћења песме. „Музичке игре засноване на певању, плесу и покрету могу се успешно увести практично чим дете покаже прве знаке способности за фокусирану и контролисану реакцију" (Leman, Sloboda i Vudi, 2012: 50). Ови музичари и музички психолози сматрају да је немерљиво важан управо период од 6 до 8 године и да су часови на којима се певање спроводи на начин игре од пресудног значаја за потоњи музички развој. Фајерабенд (Feireabend, 2003) наводи народну песму као важан полазни материјал, али претходно бира неколико поступака који служе као јединствена стратегија која би требало да се уврсти као полазиште у раду на развоју вокалних способности: а) истраживање гласа, б) ехо песме, в) једноставне мелодије (3-4 тона) г) arioso (креирање спонтаних мелодија за развој музичког мишљења) д) песме приче (баладе за слушање, рад на развоју перцептивних способности које ће касније уграђивати у сопствено певање). Музичке игре које користи у раду можемо поделити на: 1. нелокомоторне (нпр. игре прстима) и локомоторне (нпр. игре у кругу). Адаптација према темпу у извођењу музичких игара различитог садржаја и карактера, представља један од елемената развоја ритмичких способности који се паралелно мора развијати са радом на поставци вокалних навика и умећа. Сва знања и музичке способности и вештине које системским радом стичу, касније морају укључити у репродукцију при певању/свирању нових песама из нотног записа, које нису раније научене „по слуху", при чему учење и вежбање добија на квалитету, јер, усавршавање наученог омогућава трансфер знања на музичке примере које први пут читају/изводе.

Самим тим, мишљења смо да музичка партитура, од трећег разреда мора бити комплетна, на чему треба инсистирати у вокалној репродукцији ученика од почетка рада на музичком описмењавању, при чему се стичу знања која обликују карактер мелодије коју певају. У нотном запису фразе се исписују луковима, а било би добро да је обележено и узимање даха који наговештава нову или завршава музичку целину. „... Фразирање у току певања не само што даје смисао у току певања нотног текста, већ и припрема тако неопходан поглед унапред којим се обухвата целина фразе. Ширењем видног поља и звук ће се замишљати унапред, што води континуираном извођењу" (Todorović, 2006: 75). Дакле, важно је инсистирати да дете са извођења појединачних тонова шири фокус на логичку музичку целину, са обраћањем пажње на динамичке и артикулационе знаке које мелодији дају смисао, чиме их водимо ка једном од најзначајнијих задатака у интерпретацији, а у синергији и са будућим деловањем на развој музичког мишљења.

Психолошки аспект спреге вокалног развоја и читања из нотног текста

Музички развој јесте специфичан вид развоја ученика, али се не одвија ван општег развоја. Психолози музике сагласни су да „...дечји развој уопште, па и музички, јесте *след стадијума* који се појављују по утврђеном развојном редоследу у оквиру појединих узрасних распона. Остаје као неспорна чињеница да је брзина долажења до појединих стадијума и пролажења кроз њих индивидуална и да је одређена како унутрашњим чиниоцима – нивоом и квалитетом музичких диспозиција, тако и повољним условима развоја – одликама стимулације средине и активношћу самог детета" (Radoš, 2010: 231). Уколико се ова врста става музичких психоло-

га прихвати *a priori*, неопходан услов за музичко описмењавање био би одређени ниво музичких знања и вокалних постигнућа, као и специфичне стратегије које избором и редоследом музичког материјала одговарају потребама детета у одређеној фази његовог музичког (вокалног) развоја (Stošić, 2015).

Значај и утицај Пијажеове (Piaget) теорије на елементарно музичко образовање и васпитање још се испитује, али су досадашња истраживања (према: Radoš, 2010) потврдила да установљене развојне фазе имају свој пандан у ступњевима музичког развоја и представљају оквир за планирање почетне наставе музичког описмењавања. На повезаност психолошких истраживања из области музике и методичких решења у поставци основних тонова јасно говори чињеница да и једни и други истичу да се учење музичке структуре, а самим тим и постављање основних тонова мора одвијати на познатом музичком материјалу – песми, где је немерљив допринос дала *Функционална метода* Миодрага А. Васиљевића (1940) о којој је доста писано у методичкој и научно-музичкој литератури (Miletić, 1996; Stojanović, 2003; Vasiljević, 2000, Vasiljević, 2006).

Нека истраживања (Schmidt & Lewis, у: Мирковић-Радош, 1996: 259) установила су да је вежбање у психомоторним активностима која су захтевала синхронизацију телесних покрета током певања и слушања музике позитивно утицала на учинак десетогодишњака на Гордоновом подтесту *Темпо* у оквиру *Профила музичких способности*. Такође, постоје истраживања која указују на чињеницу да ритмички фактори ограничавају брзину читања с листа, где год је ритам комплексан (Van Nuys & Weaver, 1943, према: Radoš, 1995: 264), па у трећем и четвртом разреду треба инсистирати на певању песама које имају богатију ритмичку структуру. Поменути аутори као основну стратегију сугеришу да би ради повећања брзине читања требало радити на развијању и побољшању способности уочавања ритмичких склопова. Мишљења смо да песме које имају карактеристичне ритмичке фигуре на почетку мелодије, пре обраде песме из нотног текста, треба извести по слуху, уз касније тактирање и певање текстом, а потом њихово солмизационо извођење, како би се повећала флуентност и прецизност у њиховом извођењу. Међутим, то никако не треба да буде правило за каснији рад, већ искључиво полазна стратегија која помаже прелазу са певања по слуху на извођење из нотног текста, на самом почетку увођења у музичку писменост. Музички примери за увежбавање морају имати научену ритмичку фигуру у свим позицијама у нотном тексту, како би се стицала сигурност и правовременост у њеном извођењу.

Дете у узрасту од девет до једанаест година припада стадијуму конкретних операција (Mirković Radoš, 1996) што, према гледиштима развојне психологије, значи да почиње логичко мишљење, као и развој моралне и социјалне сарадње. Дете је, у овом периоду, способно за мисаону операцију серијације што подразумева процес распоређивања предмета према неким одликама, али само онда када те конкретне предмете може да замисли (Vilotijević, 1999). Серијација се у случају поставке основне музичке писмености односи на серијацију тонова по висини – постављених моделима за поставку функције тонских висина које се везују за место у линијском систему и нотних трајања према дужини на основу репера (удара пулсације) – опажањем и препознавањем, дакле сазнавањем ритмичких садржаја преко адекватне музичке целине уз јаку везу са покретом (покрет, тактирање). Мисаона операција класификовања, такође карактеристична за овај период, представља формирање мелодијских, ритмичких, а затим мелодијско-ритмичких музичких образаца (почетак песме, рефрен, специфична места, итд.) према категоријама истоветности, сличности, блискости, различитости, супротности, а при одређењу

њиховог места у музичкој целини на чему почива организација запамћивања музичких садржаја целина вишег нивоа. Мисаона операција груписања (предмета према одређеном критеријуму) игра велику улогу код груписања тонова у мелодијске обрасце, акцентских слика[5] тонских трајања на основу удара пулсације, ритмичких образаца у метричку целину и мелодијско-ритмичких образаца у веће целине.

Прелаз од звучних наслага ка појмовима покрива период постављања тонских висина и тонских трајања да би се кренуло ка стварању појмова, а затим ка поимању правила и закона према којима они образују музичке целине. При стицању музичких појмова стварали су се предуслови за разумевање музичке целине. Поред поменутих мисаоних операција, у овом периоду ослонили смо се и на реверзибилност мисаоних операција – својство мишљења које подразумева способност да се пређе пут сазнања у једном смеру и да се мисаоно врати у супротном смеру како би се дошло на полазну тачку (Mirković Radoš, 1996: 183; упоредити са: Vilotijević, 1999: 215), што представља тонику. Управо у овом периоду када постављамо музичку писменост, ослањамо се на још један мисаони процес карактеристичан за децу у овом узрасту, – „принцип конзервације", тј. стабилизовање појма у дететовом мишљењу (Mirković Radoš, 1996: 183). Тај појам као целина, остаје сачуван у свести и онда када се поједини његови аспекти мењају. Овај принцип нам је неопходан да бисмо постигли могућност схватања промене тоналног центра, а истовремено сачували односе унутар тоналног система. Начело инваријантности омогућава функционисање у музичком систему који је услед своје једноставности истовремено бескрајно сложен. При томе, поштујемо принцип музичког развоја који се одвија у виду узлазне спирале (Mirković Radoš, 1996) – јављање истих садржаја на више узастопних нивоа са захтевом вишег нивоа компетенције.

Когнитивни процеси у спрези са фазама наставног процеса при поставци елементарне музичке писмености

Као што је до сада наглашено, настава *Музичке културе* у прва два разреда подразумева припрему за поставку основне музичке писмености, али се неки методички поступци карактеристични за *предбукварски музички период* подразумевају и у периоду поставке музичке писмености, као што је учење песама по слуху у другим тоналитетима, у односу на основну Це-дур лествицу, у оквиру које постављамо основну музичку писменост. При томе, не можемо запоставити ни даљи рад на развоју вокалних музичких способности, о чему смо већ дискутовали.

У *предбукварском музичком периоду* у оквиру когнитивних операција ученика подразумевамо: опажање, логичко меморисање, што води стварању звучног фонда у свести ученика, а затим долазимо до продуктивне асоцијативности. Све ово у наставном процесу називамо „припремом", као делом наставног процеса неопходног за даљи рад. Продуктивна асоцијативност претпоставља наставни процес када се ради на поставци звучних појмова и увођењу односа међу њима. Представља уочавање функционалних веза и односа – тонова међусобно, детаља у целини, целине, садржаја и форме, конкретног и апстрактног, појединачног и општег. При томе, кључан моменат у настави је самооткривање, када се подудари оно што дете очекује са резултатом до којег је дошло у својој интеракцији са околином. Овај моменат, поред осталих, упућује на потребе индивидуализације унутар групе у наставном процесу. Зато је потребно имати барем два примера за решавање одређеног проблема да би се појединац оспособио да у тренутку савладавања новог музичког контекста

5 Акцентска слика представља распоред акцената на основу којих се формира основни метрички образац.

има *избор* асоцијација, према свом афинитету (Vasiljević, 2000). Тада је реч о продуктивној асоцијативности. Уз поимање и сазнавање, продуктивна асоцијативност представља когнитивне радње на које делујемо и које развијамо у периоду наставног процеса којег називамо *поставка*, *обрада*, а затим и *утврђивање*.

Поимање, као схватање на нижем нивоу, где се уочавају логичне везе и односи, али је круг познатог мали, преко сазнавања, као примања информација са разумевањем и њено превођење од апстрактне представе до практичне активности, стижемо до схватања. Схватање, као укључивање новог и непознатог у круг старог и познатог водиће нас ка знању. Схватање подразумева *буквaрски музички период*, дакле, наставу музичке културе у коју је укључено музичко описмењавање. Још од когнитивног процеса поимања и сазнавања креће се ка поставци и обради музичких садржаја да бисмо стигли до периода наставног процеса који називамо „утврђивање", а који подразумева схватање, при чему развијамо способности и знања. Када поставимо основе музичке писмености, долазимо до појма „музичког мишљења" – мисаоном процесу успостављања функционалних веза и односа међу садржајима, а које подразумева бројне мисаоне операције (Pedagoška enciklopedija, 1989).[6]

Музичке активности деце неопходне да бисмо „измерили" успешност у настојањима поставке основне музичке писмености су: репродуковање научених музичких целина певањем, свирањем и играњем; препознавање делова и мањих целина на основу више понуђених одговора; решавање једноставних захтева са спољњим деловањем и без спољашњег деловања на активирање асоцијативног система (препознавање, репродукција и записивање тонских висина, метра и једноставних ритмичких целина); репродуковање мањих музичких целина са спољашњим деловањем и без спољашњег деловања на активирање асоцијативног система; репродуковање музичке целине са припремом и без ње – певање с листа и записивање диктата (као могућност уколико се претходно поштују све етапе рада о којима смо говорили, јер се у програмским захтевима они не наводе као један од исхода). Записивање музичких диктата једноставне фактуре веома је битан део наставе основног музичког описмењавања. Повезивање „слике" и звука мора тећи у оба смера – активацијом аудитивно-визуелног когнитивног апарата код усмене репродукције као и активацијом истог тог апарата код писмене репродукције саслушаног, при чему наставним поступцима деапстрахујемо недостатак визуелног.

Закључак

Блиска повезаност процеса образовања, језичког и музичког првенствено (Stojanović, 2001), и процеса развоја (Milanović Nahod, 1988) нуди различите оквире за организацију потребних знања и развоја способности. Слободанка Милановић Наход с правом истиче да се чешће окрећемо развојним теоријама како би оправдали свој приступ настави, али и као потребу да унапредимо неке поступке који су различити с обзиром на специфичности које захтева настава одређених области. Ту се наравно издваја кључно питање везано за музичку наставу: Колико су постављени принципи из когнитивних теорија применљиви на конкретан рад са ученицима, на млађем школском узрасту? Ми смо понудили виђење могућих стратегија у оквиру Пија-

6 „У савременој психологији, један од најсложенијих когнитивних процеса којег, у потпунијем и објективнијем сазнавању стварности, карактерише надилажење онога што је појавно, искорачивање изван граница онога што је дато овде и сада, као и оперисање симболима и оним што је хипотетичко. Мишљење, као циљу усмерено оперисање симболима (представама, појмовима, речима), а не самим стварима, омогућава превазилажење онога што је непосредно (перцептивно) дато, увиђање општих својстава појава и битних односа међу њима, као и анализу природе тих веза и односа" (Trebješanin, 2008: 275).

жеове концепције когнитивног развоја, са нарочитим осврtом на теорије које су настале испитивањем у музичком контексту (према: Mirković Radoš, 1996, 1998, Radoš, 2010). Такође, понудили смо методички оквир за прелаз из предбукварског у букварски музички период који води системском приступу у почетној настави музичке писмености, која се наслања на добро развијене музичке способности и звучни фонд који се користи као средство за поставку основних тонова на основу претходно створених звучних наслага, из којих ће се касније развијати музичке представе и прави музички појмови.

Анализирајући функције које песма може имати као средство у раду, понудили смо ону врсту музичког материјала која би била одлична музичка грађа како за развој вокалних способности, тако и као почетни материјал у *предбукварском музичком периоду* чиме постају вишенаменско средство у почетној музичкој настави у млађим разредима основне школе. Предност песама-модела у односу на инструктивне примере без текста, који се најчешће примењују у неким уџбеницима музичке културе, лежи у психолошкој чињеници да се лакше памти мелодијска линија са текстом. Када се присећамо песме, увек покушавамо да се сетимо почетка, „...лакше се сетимо текста него мелодије, а тај текст којег се присетимо помаже да се сетимо и почетне тонске висине“ (Vasiljević, 2006: 66). У раду смо истакли значај почетних поступака и стратегија у раду на развоју вокалних способности, на оној врсти музичког материјала која представља припрему за потребе певања из нотног текста, чиме се стиче минималан услов за правилан рад при увођењу у елементарну музичку писменост у букварском музичком периоду. Ту у првом реду мислимо на избор музичког материјала који учитељ бира као базу за поставку звучних наслага, што ће умногоме зависити и од тоналних основа региона у којима се настава изводи, као и од искуства ученика.

При прелазу од звучних наслага ка појмовима прошли смо наставни период од постављања тонских висина и трајања до стварања појмова, а затим поимању правила и закона да бисмо дошли до могућности разумевања музичке целине. Музичко мишљење је круна свих напора у наставном процесу музичког описмењавања и зато оно улази директно и у сферу естетског. У хијерархији когнитивних активности ученика, мишљење се налази на врху. Оно представља музичко функционисање појединца у смислу музичке писмености, осетљивости и брзине реакције когнитивних процеса у оквиру музичког система на којем почива музика коју појединац слуша или изводи.

Литература

- Vasiljević, A. M. (1940a). *Notno pevanje u teoriji i praksi.* I deo za prvi razred. Kompletna metoda za nastavu školskog pevanja u srednjim i učiteljskim školama. Beograd: izdanje Jovana Frajta.
- Vasiljević, A. M. (1940b). *Notno pevanje u teoriji i praksi.* II deo za drugi razred. Kompletna metoda za nastavu školskog pevanja u srednjim i učiteljskim školama. Beograd: izdanje Jovana Frajta.
- Vasiljević, M. Z. (2000). *Rat za srpsku muzičku pismenost.* Beograd: Prosveta.
- Vasiljević, M. Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2, didaktičke teorije i teorije učenja.* Beograd: Učiteljski fakultet i Narodna knjiga.
- Miletić, A. (1996). *Funkcionalna metoda Miodraga A. Vasiljevića i njena primenljivost danas.* (magistarski rad). Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu.

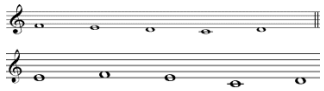
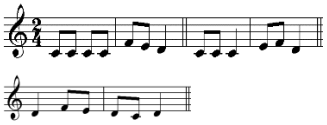
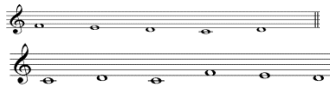
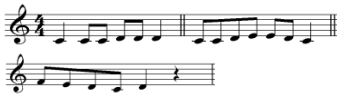
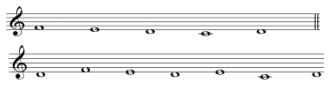
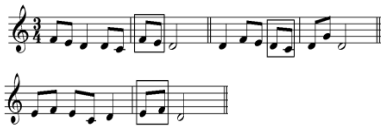
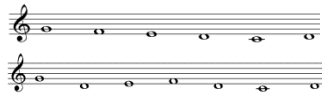
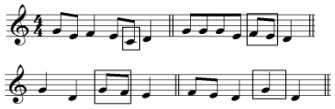
- Miletić, A. (2011). *Početno muzičko opismenjavanje na srpskom muzičkom jeziku.* Beograd: Dijamant princ.
- Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija, redakcija Nikole Potkonjaka .....[et.al.], Zavod za udžbenike i nastavna sredstva [etc.], Beograd [etc.]
- Radoš, K. (1995). Psihološka priroda čitanja notnog teksta. *Psihologija 3-4,* 257–268. Retrieved 23 September, 2015, from www: http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/1995/0048-57059504257R.pdf
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja.* (doktorska disertacija). Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu.
- Stojanović, G. (2003). Vasiljevićevo *Đačko pevanje – Geneza postavke muzičke pismenosti na tradicionalnoj muzici.* Okrugli sto – Miodrag A. Vasiljević – život i delo. Beograd: Institut za književnost i srpski jezik
- Stošić, A. (2007). *Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture na mlađem školskom uzrastu.* (magistarski rad). Učiteljski fakultet u Užicu, Univeritet u Kragujevcu.
- Stošić, A. (2008a). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija,* 63 (1), 62–74.
- Stošić, A. (2008b). Praćenje i vrednovanje postignuća u nastavi muzičke kulture. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – od postojećeg ka mogućem.* (ur.) I. Radovanović i V. Radović. (348–360). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Stošić, A. (2015). *Funkcionalnost udžbeničkog kompleta u razvoju vokalnih sposobnosti učenika mlađih razreda osnovne škole.* (doktorska disertacija). Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stošić, A. (2016). Izbor udžbeničkog kompleta muzičke kulture u svetlu vokalnog razvoja učenika. *TEME* (u štampi).
- Terzić, E. i Sudzilovski, D. (2004). *Osobenosti muzičkih sposobnosti dece zlatiborskog okruga u poslednjoj fazi ranog detinjstva.* Užice: Učiteljski fakultet.
- Todorović, D. (2006). Fraziranje – poetika izvođačkog pokreta. *Zbornik VIII Pedagoškog foruma.* (74–86). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, katedra za solfeđo.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije.* Beograd: Stubovi kulture
- Feirabend, L. (2003). Vocal development in Young Children. From: Frst steps in Music for preschool and Beyond by John Feirabend. Chicago: GIA Publications Retrieved 20 October, 2014, from www: http://www.giamusic.com/pdf/Lfierabend-Vocal%20Development.pdf

ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1. Функције песме у настави музичке културе (према: Стошић, 2007: 6)

Полифункционални потенцијал песме	Образовна функција песме	Васпитна функција песме
Комбинација различитих функција	Функција песме у музичком развоју (развој слуха, ритма, хармонског мишљења, музичког памћења).	Функција песме у афективном музичком развоју (емоционални развој; музичке преференције).
	Функција песме у поставци музичке писмености.	Функција песме у изграђивању музичког укуса.
	Функција деловања песме у когнитивном виду музичког развоја (изграђивање појмова; богаћење музичког речника).	Функција песме у социјалном развоју (комуникацијска функција; функција неговања сопственог идентитета кроз упознавање традиције свог народа).
	Функција песме у дивергентном развоју.	Функција песме у буђењу еколошке свести и навика.
	Функција песме у језичком развоју (превенција и рад са дислексичном децом; богаћење речника).	Функција песме у подстицању мултикултуралности.

Прилог бр. 2. Приказ практичне примене музичког материјала и музичких активности преко којих се може мерити успешност (Miletić, 2011)

ПЕСМЕ	ТОНОВИ (препознавање, интонирање, записивање)	МОТИВСКЕ ФРАЗЕ (препознавање, интонирање, записивање)
„Ја брдом“ „Ја посеја’ лубенице“		
„Домаћине, роде мој“ „Коњ има чет’ри ноге“		
„Ресаво, водо ‘ладна“ „Вијена лоза, зелена“		 („допуњавање мелодије“)
„Сол ми дај“ „С оне стране Дунава“		 („допуњавање мелодије“)

Song as a Multy-purpose Teaching Tool in Development of Musical Abilities

Aleksandra Miletić, Aleksandra Stosić

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

In the paper, we are stating the review of theoretical and empirical research of musical pedagogues who dealt with observing the role of songs in musical development, from the beginning of the teaching process to the outcomes of teaching Music in lower grades of the primary school. The aim of this paper is to observe the purpose of songs and their determination, both in using it for developing vocal abilities and as means for establishing basic music literacy, with the stressed causality of pre-literate and literate period of musical education of lower grades. Certain degree of vocal achievements is necessary foundation for work in the third grade of primary school when relevant outcomes are recognized due to singing from the note text. We are stressing the significance of the initial approaches and rightful strategies, and in accordance with natural musical maturity, and this primarily influences the choice of musical material, which is simultaneously used as preparation and foundation for the elementary musical literacy. This paper is supported by the previous Reserch and knowledge of the authors, and results point at relativity of systematic planning of teaching Music in lower grades through the whole four-year cycle. In the conclusion, we state methodological implications for systematic issues of initial musical literacy in lower grades of the primary school.

Key words: pre-literate and literate musical period, song as a multy-purpose teaching means, song model, development of vocal potential, elementary (basic) musical literacy.

UDC 371.3::811.163.41:81'367

Сажимање реченице као пут упознавања њених главних чланова[1]

Вишња М. Мићић[2]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду се разматра значај вежби сажимања реченице за боље разумевање појма главни реченични чланови. Поимање главних чланова кроз ове вежбе испитујемо код ученика три разреда (II, III и IV), на четири примера простих реченица (у ширем смислу) различитих по структури – два са уобичајеним редоследом реченичних конституената и два у којима је присутна инверзија главних чланова. Тестирање је спроведено у оквиру ширег истраживања из којег је издвојен сегмент.*

Резултати говоре да ученици који у периоду усвајања појма главни делови реченице вежбају сажимање/проширивање реченица, касније лакше препознају главне чланове у новим примерима. Ученици трећег разреда су успешнији у издвајању главних чланова од ученика другог разреда, док се у периоду четвртог разреда бележи стагнирање. У раслојавању одговора специфично је издвајање објекта уз предикат (уместо субјекта) и атрибута именичке синтагме (уместо предиката). Ученици су у таквим примерима за критеријум сажимања узимали информативно и тематско тежиште, а ређе значај у синтаксичкој структури. Занимљиви резултати проистекли су и из сажимања реченичних примера у којима је присутна инверзија.

Наставницима и ауторима уџбеника ови резултати могу бити смерница за осмишљавање методичке обраде појма главни делови реченице, за даљу обраду осталих реченичних конституената и њихове хијерархије у синтаксичком систему.

Кључне речи: *разредна настава, настава синтаксе, уџбеник, главни делови реченице.*

1 Резултати који се приказују у овом раду део су ширег истраживања о знањима ученика из синтаксе, приказаног у докторској дисертацији *Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе*, која је одбрањена на Учитељском факултету у Београду 30. октобра 2013. године, пред комисијом у саставу: проф. др Милица Радовић Тешић, Учитељски факултет (ментор), проф. др Рајна Драгићевић, Филолошки факултет Београд (члан комисије), проф. др Вељко Брборић, Филолошки факултет у Београду (члан комисије), доц. др Зорица Цветановић, Учитељски факултет у Београду (председник комисије). Резултати који ће бити приказани у раду до сада нису интерпретирани на овај начин.

2 visnja.micic@uf.bg.ac.rs

Увод

Обрада конституентских функција (конституената, чланова или делова реченице), централна је тема наставе синтаксе у првом циклусу. У том периоду обрађују се на одговарајућем нивоу следећи реченични чланови (PNPPS, 2004; PNPPS, 2005; PNPPS, 2006): *главни делови реченице*[3] – *субјекат* и *предикат* (II, III и IV разред), *прилошке одредбе* (III и IV разред), *објекат* и *атрибут* (IV разред). Уџбеничке интерпретације ових садржаја, много говоре о актуелној настави синтаксе, јер се у њима налазе конкретизације општих програмских одредница. Трагајући за начинима увођења појма *главни делови реченице* кренули смо од анализе уџбеника који су намењени првом сусрету ученика са овим појмом.

Увођењем појма *главни делови реченице* у другом разреду одређује се место *субјекта* и *предиката* у синтаксичком систему. На овај начин, већ у првом контакту са анализом реченице, ученик сазнаје да управо изучава делове тог система (које ће даље откривати у наредним разредима). И то не било које, већ његове главне делове. Тиме се ствара шири оквир за сагледавање овог хијерархијски уређеног система главних и зависних чланова, који ће се у свести ученика развијати из разреда у разред и кроз наредна два циклуса образовања.

Ова тема је у досадашњим проучавањима наставе српског језика недовољно истражена, те се оскудне препоруке за увођење основних синтаксичких појмова могу пронаћи само у појединим методичким приручницима. У књизи Миодрага С. Лалевића, који је објављен још 1957. године, а намењен извођењу наставе у старијим разредима основне школе, изнесени су многи, за то време модерни методички погледи на садржаје из синтаксе, те се саветује да појму реченице у настави не треба прилазити од одвојених реченичних елемената – субјекта и предиката, већ као јединственом садржају и јединственом утиску који се преноси од говорника ка саговорнику. Кад ученик створи појам о реченици, прелази се на њене елементе: субјекат, предикат, објекат и друге додатке (Lalević, 1957: 30). Овим упутством аутор имплицитно сугерише аналитички приступ реченици приликом обраде њених главних чланова. Новосадска методичарка Љиљана Петровачки (Petrovački, 2004: 58) у том духу разматра системе савремене наставе језика, указујући на примену достигнућа савремених лингвистичких теорија – структуралистичких поставки и генеративних метода: „Генеративне методе омогућавају да се прати процес стварања (генерирања) синтаксичких структура, а то омогућава и схватање њихових односа". Ослањајући се, условно, на поменуте теорије (Čomski, 1979; Ivić, 2001, 2006, 2008), испитиваћемо шта за ученике који започињу учење синтаксе представља *језгрену основу* просте реченице у ширем смислу и како реагују на инверзију.

Циљ истраживања је да се расветли успешност ученика у сажимању просте реченице на два главна члана, развојно, кроз три узастопна разреда, да се прикаже раслојавање њихових одговора, али и да се у првом сусрету са синтаксичким појмовима (у другом разреду) овај успех сагледа у односу на квалитет уџбеничких страница које су ученици користили у настави, а које ћемо квалитативно анализирати према дефинисаним критеријумима.

Методолошки оквир истраживања

(1) Уџбеничке странице о *главним реченичним члановима* анализиране су квалитативно према следећим критеријумима: а) сложеност

3 У наставним програмима и у већини уџбеника за млађе разреде присутан је термин *главни делови реченице*, под којим се у млађим разредима уводи појам главног реченичног члана или конституента. Иако речи *део*, *члан* и *конституент* нису потпуни синоними, ова терминологија се у млађим разредима сматра примереном, па се наведени термини узимају као синоними.

реченичних примера на којима се приказује синтаксичка појава, б) редослед реченичних чланова у примерима; в) врста синтаксичке анализе којом се расветљавају обележја појмова.

Уџбеници за анализу одабрани су на основу документа Министарства просвете Републике Србије за школску 2009/10. годину (IROU, 2012/13), којим се препоручују за рад у настави. Година издања усклађена је са периодом тестирања знања ученика. Тестирање је спроведено у мају 2010. године.[4]

(2) Приликом испитивања знања ученика о *īлавним реченичним члановима*, усмерићемо пажњу на њихову успешност зависно од узраста, затим, типичне грешке приликом свођења реченице на главне конституенте или управне речи јединица којима су они исказани, а онда и на специфична раслојавања тачних одговора.[5] Реч је о развојном нацрту са независним групама (трансверзални нацрт).[6] Независне варијабле су (1) узраст ученика (други, трећи и четврти разред), (2) структура реченичних примера према следећим критеријумима: а) факултативност зависних конституената (обавезни – факултативни), б) јединица којом је исказан конституент (реч – синтагма – предлошко-падежна конструкција), в) инверзија (присуство инверзије главних чланова – уобичајен ред речи). Зависну варијаблу чине постигнућа ученика приликом сажимања задатих реченица према понуђеном моделу. Исти задаци се испитују кроз три узастопна разреда. Одговори се не рангирају само са тачно и нетачно, већ се међу одговорима издвајају њихови типови који указују на одређена знања или потешкоће у разумевању синтаксичких садржаја.

Проблеме у разумевању главних реченичних чланова – субјекта и предиката моћи ћемо да уочимо уз помоћ следећих карактеристика реченичних примера из теста знања: у понуђеним примерима варира се њихова структура – број и значај зависних конституената: а) факултативни зависни конституенти (прилошке одредбе, неправи објекат, атрибут у оквиру субјекатске синтагме), б) обавезни зависни конституент (обавезна допуна), као и в) присуство инверзије. У налогу се од ученика тражи да издвоји две *īлавне речи* (што у три примера подразумева издвајање главних чланова, док се у четвртом односи на управну реч именичке синтагме у функцији субјекта и предикат). У тесту се с разлогом користи описна конструкција *две īлавне речи*, а не термини *īлавни делови (чланови) реченице*, *субјекāт* и *īредикāт*. Циљ је да се код ученика испита примена знања из синтаксе, али и интуитивних претпоставки матерњег језика, уколико граматичко знање терминологије није у довољној мери учвршћено.

Задатке је решавало 589 ученика другог, 577 трећег и 540 ученика четвртог разреда из 26 основних школа у Републици Србији, из градске и приградске средине.

У тесту знања овој теми био је посвећен један задатак. Требало је комуникативну реченицу свести на две *īлавне речи* аналогно огледним примерима. Пажњу ученика смо усмерили само на управне речи (*īлавне речи*), а не и целе синтагме са наведеном функцијом. У овом задатку очекујемо од ученика интуитивно препознавање тих управних (главних) речи.

А форма теста:

Скрати реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога стигоше једне кочије са писмима.

Кочије стигоше.

а) У голом камењару, пуном јазбина, мачак набаса на дебелог пругастог јазавца.

4 Треба напоменути да су исти уџбеници одобрени и у наредне три школске године.

5 Задаци које приказујемо у овом раду део су ширих тестова знања, који су у целини приказани у поменутој докторској дисертацији.

6 Исте задатке радили су истовремено ученици другог, трећег и четвртог разреда.

_____.

б) Одједном дојури зец преко поља.

_____.

Б форма теста:

Скрати реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога кочије стигоше.

Кочије стигоше .

а) На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.

_____.

б) Ове недеље долази тетка из Беча.

_____.

У првом примеру (а) А теста *(У голом камењару, пуном јазбина, мачак набаса на дебелог пругастог јазавца.)* ученик треба да издвоји субјекат и предикат, тј. занемари: одредбу, обавезну допуну и атрибуте у оквиру њих. Први пример (а) теста Б *(На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима)* нешто је једноставнији по избору лексике, али не и по структури. Прилошка одредба за место је изражена синтагмом исте структуре и на истој позицији у реченици као у првом примеру теста А, док се структура другог дела реченице од њега разликује, јер садржи и директни и индиректни објекат. Прелазни глаголи захтевали су обавезну допуну (А: *на (дебелог пругастог) јазавца*; Б: *поруке*) што значи да у реченичном моделу, условно, постоје три нужна члана: субјекат – предикат – обавезна допуна (А: *мачак набаса на (дебелог пругастог) јазавца*; Б: *девојчице пишу поруке*), док се у одговору тражи издвајање две главне речи: субјекат и предикат (А: *мачак набаса*; Б: *девојчице пишу*), што је својеврсни дистрактор којим се испитује познавање субјекатске функције. Допуне јесу, као и субјекти, исказане именичким јединицама, али у одговарајућем падежу или предлошко-падежној конструкцији.

У другом примеру (б) обе верзије теста субјекат и предикат су у инверзији (тест А: *Одједном дојури зец преко поља*; тест Б: *Ове недеље долази тетка из Беча*). Пример из А форме теста осим субјекта (*зец*) и предиката (*дојури*), садржи одредбе за начин и правац. Пример Б форме теста поред субјекта (*тетка*) и предиката (*долази*) условно садржи одредбе за време и место уз напомену да одредба за место (*из Беча*) у одређеном контексту може имати функцију атрибута са месним значењем, јер је смештена уз субјекатски аргумент. Зависно од контекста, тј. имплицитног питања на које ова реченица даје одговор, предлошко-падежна конструкција *из Беча* може бити двојако функционално интерпретирана (уп. Kovačević, 1981: 11). Уколико питање гласи: *Одакле долази тетка?*, реченица у одговору садржи одредбу за место *(тетка долази из Беча, а не из Париза)*, а уколико питање гласи: *Која тетка долази?*, у одговору је садржан атрибут са месним значењем, којим се ближе одређује субјекатски аргумент *(долази тетка из Беча, а не тетка из Бара)*. Реченица која је у овом тесту дата самостално, а не у оквиру текста, тј. која није контекстуализована, може се тумачити двојако. Предлошко-падежна конструкција *из Беча* може бити (1) одредба глагола, па је субјекат именица – *тетка*, (2) или атрибут са месним значењем, када је субјекат синтагма – *тетка из Беча*. До овакве „синтаксичке хомонимије долази и услед интеракција реченичног и синтагматског реда речи. Тако постоји један низ случајева у којима се иста реч или синтагма може протумачити и као одредба глагола и као део неке синтагме" (Popović 2004: 230). У оба случаја, задатак за ученике је да се издвоји реч *тетка*, јер се у налогу не тражи издвајање *субјекта* и *предиката*, него *две главне речи*, што подразумева одабир управних речи евентуалних синтагми.

Истраживање знања ученика је подразумевало следеће кораке: (1) Пробно истраживање, спроведено у 2 основне школе, централно истраживање у 26 основних школа; (2) Главно

испитивање знања ученика о синтакси реченице спроведено у мају 2010. године на узорку од 1706 ученика; (3) Статистичку обраду података – нумерички изражених резултата испитивања знања ученика и мишљења наставника – у програму SPSS, процентуално, коришћењем анализе варијанси.

Резултати и коментари

Резултати квалитативне анализе уџбеника и квантитативне анализе резултата на тесту знања биће приказани наизменично, зависно од предмета анализе. Први тематски оквир чини анализа присутности и квалитета вежби сажимања реченице у уџбеницима за други разред, на коју се надовезују и са којом се пореде постигнућа ученика приликом сажимања задатих реченица. Дискусија о разликама у постигнућу, зависно од узраста, заснива се на самеравању резултата на тесту знања и квалитативне анализе уџбеничких интерпретација програмских захтева за први циклус наставе. Посебна пажња биће посвећена раслојавању одговора ученика – типичних грешака, али и варијабилних облика тачних одговора.

Сажимање реченице

Први сусрет ученика са *главним деловима реченице* у уџбеницима је често сведен на примере просте реченице у ужем смислу (састављене само из субјекта и предиката); нпр. „Девојчица се игра.”/„Дечак трчи” (Žeželj Ralić, 2009; Juzbašić, Trkulja, 2008; Marinković, Marinković, Marković, 2007). У тако сведеним примерима главни чланови реченица се немају у односу на шта приказати као главни, јер су у наведеним примерима једини чланови (прид. *главни*: *који се истиче по важности, значају, рангу, одсудан, одлучујући, онај који највише пада у очи, који се највише цени*). Уџбеничке обраде појма *главни делови реченице* приступају реченици на најмање два начина. Један од њих подразумева да се на основу функције у субјекатско-предикатском споју издваја основно својство ових конституената: *вршилац радње* и *радња у реченици* (Žeželj Ralić, 2009; Juzbašić, Trkulja, 2008; Marinković, Marinković, Marković, 2007; Prćić, 2007; Ćuk, Petrović Perc, 2008) и на тај начин се они дефинишу. У два уџбеника појмови су илустровани примерима који садрже и зависне чланове, па се у њима може сагледати њихово хијерархијско место у систему, премда то у уџбеничким текстовима није експлицирано (Prćić, 2007; Ćuk, Petrović Perc, 2008). Други приступ, у преостала два уџбеника (Jovanović, 2007: 27, 28; Purić, 2004: 18), остварује се проширивањем и сажимањем реченица, тј. синтаксичким вежбама. Ослањајући се на интуитивне језичке компетенције, уџбенички текст води ученике кроз поступак проширивања просте реченице и њено сажимање на два неизоставна члана, која се из тог разлога и могу називати *главни делови реченице*. Тако они сазнају да су у реченици неки чланови главни, а неки факултативни, иако још нису упознати са њиховим функцијама у реченици. Премда су такве уџбеничке странице веома функционалне, најцеловитију методичку обраду овог појма не налазимо ни у њима, већ у уџбеничком тексту коаутора Вука Милатовића и Славице Јовановић (Milatović, Jovanović, 2002: 68), који је претходио актуелном уџбенику Славице Јовановић (2007. и 2006). У њему се проширивањем и сажимањем реченице полази и спонтано долази до одговарајућих модела реченице и њених *главних делова*:

Маја пише.

Маја пише домаћи задатак.

Маја пише домаћи задатак из српског језика.

Маја пише домаћи задатак из српског језика у својој соби.

Упоређењем датих реченица свакако си закључио да се оне разликују по дужини, односно по броју речи које садрже. Прва реченица има две речи, последња десет.

У првој реченици имамо реч која означава радњу (пише) и реч која именује онога ко ту радњу врши (Маја). И све друге реченице имају те две речи. Али, оне не садрже и речи које објашњавају шта Маја пише и где пише.

Видиш и сам да је обавештење последње реченице одређеније и целовитије од поруке прве реченице.

Пођимо сада обрнутим путем. Покушај да скратиш следећу реченицу.

После подне на школском игралишту ученици нашег одељења вежбају своју тачку за прославу Дана Школе.

Могућности су следеће:

После подне на школском игралишту **ученици** нашег одељења **вежбају** своју тачку.

После подне на школском игралишту **ученици** нашег одељења **вежбају**.

После подне на школском игралишту **ученици вежбају**.

Ученици вежбају.

Свим реченицама од прве до последње заједничко је то што садрже речи **ученици** и **вежбају – реч која означава радњу** и **реч која означава вршиоца радње.** Закључујемо да су то главни делови реченице.

Проста реченица се постепено проширује зависним члановима (без њиховог именовања и дефинисања). Затим се креће обрнутим поступком. Проширене реченице се сажимају одузимањем зависних конституената. Долазимо до просте реченице састављене само из главних чланова (*предиката* и *субјекта*, односно управне речи субјекатске синтагме). Уџбенички текст је замишљен тако да изнесе могући ток мисли којима ученик долази до сазнања о главним члановима. Такође, треба приметити да реченични примери садрже велики број зависних чланова које приликом сажимања треба елиминисати. Оваквим вежбама ученик открива реченицу као једну динамичну структуру. Интуитивно је доживљава и разуме као најкраћи текст, што она може да буде и јесте, нпр. у кратким народним умотворинама (пословицама, изрекама, неким идиомима и др).

Задатак сажимања реченице понудили смо ученицима три разреда, у жељи да сагледамо њихово разумевање реченичне структуре, иако нису сви ученици имали прилику да се са оваквим типом задатка сусретну у уџбеницима које користе.

Успех ученика приликом одређивања субјекта као једног од главних реченичних чланова приближно је исти у оба теста, а са узрастом углавном расте (в. Прилози, табеле 6–9). Међутим, та разлика међу постигнућима ученика суседних разреда није статистички значајна ($F=2.716$; $df=2$; $p=.066$). Разлоге за то треба проналазити у језичкој природи задатих реченица. У оба примера дистрактор је синтаксичка јединица у функцији обавезне допуне А: *на (дебелоī*

Табела 1. Свођење реченице на два главна члана у првом примеру задатака из тестова А и Б.
А: *У īолом камењару, īуном јазбина, мачак набаса на дебелоī īруīастоī јазавца.*
Б: *На ђачким клупама девојчице īишу īоруке дечацима.*

Разред	Одговор	**Субјекат** (проценти)			**Предикат** (проценти)	
		А форма теста	Б форма теста		А форма теста	Б форма теста
Други	Тачан	**53,2**	**53,1**		**52,5**	**59,2**
	Погрешан	46,8	46,9		47,5	40,8
Трећи	Тачан	**57,7**	**59,7**		**60,6**	**68,3**
	Погрешан	42,3	40,3		39,4	31,7
Четврти	Тачан	**59,3**	**59,2**		**59,6**	**68,8**
	Погрешан	40,7	40,8		40,4	31,2

пругастој) јазавца, Б: *поруке*, што се и јавља као типична грешка. Иако је ова функција у једној реченици исказана предлошко-падежном конструкцијом, а у другој именицом, ученици који су правили типичну грешку лако су апстраховали центар ове синтагме и наводили решење *набаса јазавца*. На такве грешке у одређивању субјекта осим структуре реченице и језичког осећања које каже да се управна реч овог скупа *јазавац* не може изоставити, морала је утицати и семантика глагола, с обзиром на чињеницу да је наведени одговор нетачан и са семантичког и синтаксичког становишта.[7] Тако трагање за *главним речима* у примеру сложеније лексике (А), условно, представља тешкоћу на свим узрастима, па се у одређивању субјекта не бележи напредовање кроз разреде, док на примеру са фреквентном лексиком разлике у постигнућима зависно од разреда постоје.

Разлика у издвајању *предиката* међу постигнућима ученика другог у односу на успех ученика трећег (p=.010) и четвртог (p=.018) разреда статистички је значајна и указује на развој појма у периоду другог и трећег разреда и стагнирање (p=.991) између трећег четвртог разреда (в. Прилози, табеле 6–9). Објашњење за овакав резултат можемо тражити у наставним програмима и уџбеницима. Наиме, у периоду у коме се бележи напредовање, програм (PNPPS, 2005) предвиђа утврђивање и проширивање знања о предикату и субјекту, који су у претходном разреду обрађени на нивоу препознавања, док се у четвртом разреду (PNPPS 2006) прецизира подврста предиката, а субјекат остаје на истом нивоу. У уџбеничким интерпретацијама ових појмова примећује се другачија развојна линија. У уџбеницима за други разред примери којима се илуструју субјекат и предикат најчешће су једноставне реченице са уобичајеним редоследом речи, док лекције намењене трећем разреду приказују варијабилност њихове позиције, али и броја речи у субјекатском скупу, као и броја субјеката у реченици, чиме се појмови развијају увођењем нових обележја кроз разноврсност примера. Насупрот томе, уџбеници за четврти разред не подржавају ову развојност, те најчешће доносе једноличне примере, у којима је ред реченичних чланова уобичајен, а субјекат најчешће исказан једном речју (в. Мићић, 2013: 128, 129). Иако се у фази учења нових садржаја очекује бољи резултат, овде се фаза утврђивања и проширивања знања на разноврсним примерима показује као ефикаснија од обраде, кад је у питању појам *предикат*.

На примеру из теста Б, међу грешкама при одређивању субјекта *(На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима)* издваја се одговор *пишу поруке*.

Од укупног броја ученика сва три разреда, који су радили ову форму теста (845), њих 361 је дало погрешан одговор, а међу погрешним одговорима фреквенција ове грешке је 74. Дакле, укупно 20,5% погрешних одговора подразумевало је издвајање предиката и објекта као две *главне речи у реченици*. Ученици који су дали такав одговор у ствари су истакли значај правог објекта. Један од узрока изостављања субјекта је то што је он имплицитно садржан у облику глагола. Реченица *Пишу поруке* у дубинској структури садржи *Оне пишу поруке*, тј. имлицитно изречен трочлани реченични модел (субјекат – предикат – објекат) исказан двема речима, како се тражило у налогу задатка (в. Ivić, 2008: 113–137). Овде треба нагласити и да су сви ученици који су навели објекат као једну од главних речи, уједно тачно одредили предикат у овој рече-

7 С једне стране, глагол *писати* далеко је фреквентнији у речнику деце млађег школског узраста од глагола *набасати*. У *Дечјем фреквенцијском речнику* (Lukić, 1983: 191, 251), уз глагол *писати* бележи се укупна фреквенција 594, а уз глагол *набасати* само 3. С друге стране, у првом примеру имамо подударање семантичких категорија којима припадају решење и дистрактор (именице *мачак* и *јазавац* именују жива бића, животиње), док у другом примеру то није случај (*девојчице* – живо биће, људско и *поруке* – предмет).

Табела 2. Заступљеност типичне грешке да ученици уместо да сведу реченицу на субјекат и предикат, издвајају предикат и директни објекат као два главна члана – задатак из теста Б: *На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.*

Разред	Одговор	Фреквенција	Проценат у односу на број нетачних одговора приликом одређивања субјекта
Други	Типична грешка	20	**14,6**
	Други тип грешке	117	85,4
	Укупно погрешних	137	-
Трећи	Типична грешка	30	**25,4**
	Други тип грешке	88	74,8
	Укупно погрешних	118	-
Четврти	Типична грешка	24	**22,6**
	Други тип грешке	82	77,4
	Укупно погрешних	106	-

ци. Из тога проистиче закључак да је њихова интуитивна представа о значају директног објекта повезана са препознавањем значаја предикатске функције у реченици. Она са узрастом, као што видимо, јача. На овим, интуитивним предиспозицијама могуће је градити будуће методичке обраде синтаксичких појмова.

Вежбе сажимања/проширивања реченица, као што смо рекли, присутне су само у два актуелна уџбеника за други разред. Уџбенички комплет Славице Јовановић 2006, који доноси такав текст, користи се у седам испитаних одељења (145 ученика, тј. 24,6% од укупног броја испитаника). Из резултата можемо издвојити податак да је ученицима другог разреда који користе тај уџбеник овај задатак био лакши него ученицима који користе уџбенике без таквих вежби (њих 443, тј. 75,3%). Међутим, не можемо тврдити да је уџбенички текст једини фактор успеха ученика.

Већ смо помињали да је у уџбеницима за други и четврти разред, али и појединим за трећи разред присутан тренд приказивања реченичних чланова једноличним примерима, у којима је субјекат најчешће у иницијалној, а предикат медијалној или финалној. Из тог разлога смо испитивали да ли ће ученици постићи слабији успех на примерима у којима су субјекат и предикат у инверзији.

У току анализе реченице требало је одбацити прилошке одредбе за време и место, односно атрибут. Разлика у постигнућима међу

Табела 3. Успешност ученика у сажимању реченица зависно од уџбеника који користе (А и Б форма теста збирно).
А: *У голом камењару, пуном јазбина, мачак набаса на дебелог пругастог јазавца.*
Б: *На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.*

Реченични члан	Одговор	Ученици који користе уџбеник Јовановић 2006.		Ученици који користе уџбенике осталих аутора[3]	
		Фреквенција	Проценат	Фреквенција	Проценат
Субјекат	Тачан	86	**59,3**	227	**51,1**
	Погрешан	59	40,7	217	48,9
	Укупно	145	100,0	444	100,0
Предикат	Тачан	93	**64,1**	235	**53,0**
	Погрешан	52	35,9	208	47,0
	Укупно	145	100,0	444	100,0

Табела 4. Свођење реченице на две главне речи (члана) – други пример из оба теста (А и Б).
А: *Одједном дојури зец преко поља.*
Б: *Ове недеље долази тетка из Бечa.*

Разред	Одговор	Проценат				
		Субјекат			Предикат	
		А форма теста	Б форма теста		А форма теста	Б форма теста
Други	Тачан	**67,7**	**63,7**		**68,0**	**62,0**
	Погрешан	32,3	36,3		32,0	38,0
Трећи	Тачан	**81,3**	**66,9**		**80,6**	**66,6**
	Погрешан	18,7	33,1		19,4	33,4
Четврти	Тачан	**85,7**	**70,4**		**87,5**	**70,8**
	Погрешан	14,3	29,6		12,5	29,2

разредима је статистички значајна (Субјекат: F=11.902, df=2, p=.000; Предикат: F=15.144, df=2; p=.000). Као и у претходним примерима, у односу на ученике другог разреда успешнији су били ученици трећег и четвртог разреда, како у издвајању предиката (III разред p=.005, IV разред p=.000) тако и субјекта (III разред p=.006, IV разред p=.000). Међу постигнућима ученика трећег и четвртог разреда не бележи се значајна разлика (субјекат p=.265, предикат p=.081).[8]

Резултат на тесту Б далеко је занимљивији за дискусију, него што даје простора за поређење са паралелним примером у А форми теста. Најчешћа грешка приликом одређивања главних реченичних чланова у реченици *Ове недеље долази тетка из Бечa*, био је одговор *тетка из Бечa*. Тим одговором ученици су се определили за реченичну структуру из које су издвојили субјекат исказан именичком синтагмом. Од укупног броја погрешних одговора за субјекат, ову грешку је направило 16,9% ученика. Иако се у налогу задатка јасно наводи да ученици треба да издвоје *две главне речи* (у овом случају то су предикат и субјекат, тј. управну реч субјекатског скупа), овај одговор садржи три речи. Претпостављамо да је узрок грешке процена информативног значаја издвојеног члана. Ученици су обележили субјекат *(тетка)* и атрибут са месним значењем исказан предлошко-падежном конструкцијом *(из Бечa)* као јединствену информацију – синтагму са функцијом субјекта *(тетка из Бечa)*, што објашњава учесталост оваквог одговора. У овој синтагми су видели и информативно тежиште реченице (тему), целину коју се нису усудили да разбију. Ако занемаримо чињеницу да се у налогу задатка јасно тражило издвајање *две главне речи*, можемо претпоставити да је разлог двојаког тумачења било укрштање новог, али непотпуног сазнања о субјекатском скупу (као једном од главних чланова реченице) и интуитивне претпоставке да је ова синтагма *главна* по свом информативном значају у реченици. С обзиром на то што се у четвртом разреду први пут помиње субјекатски скуп речи, разумљиво је да ученици четвртог разреда чешће означавају целу синтагму као *главни скуп речи* (29,9%), него ученици другог (16,7%), и трећег разреда (11,5%), који нису познавали ту могућност. Такође, треба поменути да се у дубинској структури ове синтагме налази зависна клауза: *која живи у Бечу* (уп. Čomski, 1979: 94; Ivić 2006: 37–42). Из тога се може извести претпоставка да су ученици који су правили ову врсту грешке препознали информативни потенцијал ове синтагме. Зашто ниједан такав одговор нисмо доби-

8 В. Прилози, табеле 6–9.

ли у примеру А форме теста? Зато што је одредба за место семантички удаљена од субјекта, те ни на који начин није могла бити схваћена као њен саставни део. Не постоји *зец преко поља*, као што може постојати нпр. *зец преко пута* или *тетка из Беча*.

Импликације оваквих спонтаних језичких компетенција свакако ће бити и разумевање стилских поступака као што су *елипса*, *кумулација*, *прегнанција* итд. (в. Мићић, 2010: 126–132). Да би разумео текст који садржи ову врсту стилског онеобичавања, ученик мора увиђати дубинску структуру реченице (в. Kovačević 2000: 145–157, 193–211, 245–286), а резултати које смо добили говоре у прилог томе.

Редослед реченичних чланова

Оригиналне реченице из књижевноуметничких текстова које карактерише стилска маркираност појединих делова, усмериле су нашу пажњу на ученичко поимање инверзије, што се најбоље види у другом примеру оба теста (тест А: *Одједном дојури зец преко поља*; тест Б: *Ове недеље долази тетка из Беча*). Скративши проширену просту реченицу на субјекат и предикат, део ученика је оставио ова два конституента у инверзији, као у задатом примеру, док је други део у одговору успоставио уобичајен ред, иако се у налогу то експлицитно од њих не тражи. Подаци у табели односе се само на тачне одговоре ученика за оба појма (субјекат и предикат).

У налогу овог задатка у оба теста понуђени су решени огледни примери. У тесту А то је реченица са главним члановима у инверзији, док је у решењу успостављен уобичајен ред речи (налог: Скрати реченице тако да остану само две главне речи, као што је започето; огледни пример: *Убрзо после тога, дојурише једне кочије* – *Кочије дојурише*). Тиме је имплицитно сугерисано да приликом израде задатка треба успоставити уобичајен ред речи. За разлику од тога, у тесту Б огледни пример носи уобичајен ред речи у обе реченице (Огледни пример: *Убрзо после тога кочије стигоше* – *Кочије стигоше*). Из приказа (табела 5) може се видети да је разлика у структури одговора велика, али и то да проценат оних ученика који су без сугестије из упутства (Б форма теста) успоставили уобичајен редослед речи у свом одговору (у другом разреду чак 21,5 % уче-

Табела 5. Фреквенција инверзије у одговорима и проценат у односу на број тачних одговора за оба појма.
тест А: *Одједном дојури зец преко поља.*
тест Б: *Ове недеље долази тетка из Беча.*

Разред	Тачни одговори	А форма теста			Б форма теста	
		Фреквенција	Проценат		Фреквенција	Проценат
Други	Уобичајен ред речи*	82	**41,8**		38	**21,5**
	Инверзија**	114	58,2		139	78,6
	Укупно	196	-		177	-
Трећи	Уобичајен ред речи*	94	**41,4**		25	**13,0**
	Инверзија**	133	58,6		168	87,0
	Укупно	227	-		193	-
Четврти	Уобичајен ред речи*	88	**36,7**		11	**6,0**
	Инверзија**	152	63,3		172	94,0
	Укупно	240	-		183	-

*Ученици који су у одговору навели *главне делове реченице* уобичајеним редоследом (субјекат + предикат), иако је у полазном примеру присутна инверзија.
**Ученици који су у одговору навели главне делове реченице у инверзији.

ника који су тачно одговорили на овај задатак) није занемарљив. Тежња ка успостављању уобичајеног реда речи нам говори да ученици везују одговарајуће функције речи за позицију у реченици, али и да на такав начин делује сам систем језика. С тим у вези треба приметити да проценат ученика који врше такву интервенцију на реченици са узрастом значајно опада. На то, претпостављамо, снажно утиче интуитивни осећај за природан распоред речи у српском језику, који јесте варијабилан, али и говорно, читалачко и граматичко искуство са реченичним примерима у којима ред речи није увек уобичајен. Таквих примера, да се подсетимо, у уџбеницима из граматике за други разред готово и нема, док се на читалачко искуство на том узрасту – фази усавршавања технике читања – не може рачунати.

Закључак

Разумевање синтаксичких појмова умногоме зависи од избора реченичних примера којима се они илуструју. Њихова улога је да прикажу одговарајући број конкретних језичких ситуација, у овом случају *īлавних реченичних чланова*, којима се приказују њихова кључна својства. Иако се у другом разреду изучавају само *īлавни реченични чланови*, пожељно је понудити примере у којима су присутни и зависни конституенти. Из таквих примера ученик сазнаје да *субјекат̄* и *īредикат̄* нису једини чланови реченице и да су *īлавни* у односу на неке друге (*зависне*) чланове, а не у односу на себе, како су приказани у уџбеничким примерима. Први сусрет са појмом *īлавни делови реченице* могуће је ослонити на интуитивне представе ученика о значају појединих речи у реченици. Вежбама проширивања и сажимања реченица активирају се спонтане језичке реакције и интуитивно прихваћене матрице језичког система. То се показало у ученичком поимању значаја правог објекта, субјекта исказаног синтагмом као тематског дела реченице, али и начину на који ученици реагују на реченице чији су чланови у инверзији. На тој основи могуће је сигурније градити методичку обраду појмова из језика, како у уџбеницима, тако и у наставном процесу.

Литература

I

- Ivić, M. (2001). *Pravci u lingvistici*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Ivić, M. (2006). *Jezik o nama*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Ivić, M. (2008). *Lingvistički ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Kovačević, M. (1981). Atributi sa mjesnim značenjem u srpskohrvatskom standardnom jeziku. *Književnost i jezik*, *god. 10., br. 2*. Sarajevo: Institut za jezik i književnost u Sarajevu / Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Kovačević, M. (2000). *Stilistika i gramatika stilskih figura*, Kragujevac: *Kantakuzin*.
- Lalevic, M. S. *Priručnik za nastavu sintakse srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Nolit / Pedagoško društvo NRS.
- Lukić, V. (1983). *Dečji frekvencijski rečnik*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosvta.
- Mićić, V. (2010). Figure konstrukcije u bajkama Grozdane Olujić (didaktičko-metodički aspekt). *Savremena književnost za decu u nauci i nastavi*. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 125–138.
- Mićić, V. (2013). *Sintaksička analiza rečenice u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Univerzitetska biblioteka „Svetozar Marković", E-teze Univerziteta u Beogradu (stranica posećena 19. 03. 2016):

- http://eteze.bg.ac.rs/search?phaidraRepository=Phaidra+Beograd&creator=&title=Синтаксичка+анализа+реченице
- Petrovački, Lj. (2004). *Sintaksa u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Zmaj.
- Popović, Lj. (2004). *Red reči u rečenici*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Čomski, N. (1979). *Gramatika i um* (izbor i redakcija Ranko Bugarski). Beograd: Nolit.

II

- IROU 2012/13. Izvod iz registra odobrenih udžbenika – katalog udžbenika za predškolsku ustanovu i osnovnu školu odobrenih za školsku 2012/13. godinu. *Prosvetni glasnik 2012/*9. Beograd: Službeni glasnik RS.
- PNPPS 2004. Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik 2004/10*, Beograd: Službeni glasnik RS, 2–10.
- PNPPS 2005. Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik 2005/1*. Beograd: Službeni glasnik RS, 2–9.
- PNPPS 2006. Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik 2006/3*. Beograd: Službeni glasnik RS, 4–13.

III

- Žeželj Ralić, R (2009). *O jeziku – srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.
- Jovanović, S. (2007). *Srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, S. (2006). *Nastavni listovi za srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Juzbašić, M., Trkulja, N. (2008). *Srpski jezik – gramatika za drugi razred osnovne škole 2*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Marinković, S., Marinković, Lj., Marković, S. (2007). *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Milatović, V., Jovanović, S. (2002). *Od reči do rečenice – srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Prćić, Lj. (2008). *Jezičke pouke za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Purić, D. (2004). *Ispeci pa reci – srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Epoha.
- Ćuk, M., Petrović Perc, V. (2008). *Srećni dani: čitanka za drugi razred osnovne škole sa osnovnim pojmovima iz književnosti, gramatike i pravopisa*. Beograd: Nova škola.

ПРИЛОЗИ

Поређење постигнућа ученика другог, трећег и четвртог разреда

Табела 6. Средња оцена постигнућа по разредима

	Разред	Број ученика	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Просечна стандардна грешка	Интервал поверења (95%)		Минимум	Максимум
						Доња граница	Горња граница		
1а субјекат	II	589	1,06	,999	,041	,98	1,14	0	2
	III	577	1,18	,985	,041	1,09	1,26	0	2
	IV	540	1,19	,984	,042	1,10	1,27	0	2
	Укупно	1706	1,14	,991	,024	1,09	1,19	0	2
1а предикат	II	589	1,12	,994	,041	1,04	1,20	0	2
	III	577	1,29	,958	,040	1,21	1,37	0	2
	IV	540	1,28	,960	,041	1,20	1,36	0	2
	Укупно	1706	1,23	,974	,024	1,18	1,27	0	2
1б субјекат	II	589	1,31	,950	,039	1,24	1,39	0	2
	III	577	1,48	,878	,037	1,41	1,55	0	2
	IV	540	1,57	,825	,035	1,50	1,64	0	2
	Укупно	1706	1,45	,893	,022	1,41	1,49	0	2
1б предикат	II	589	1,30	,955	,039	1,22	1,38	0	2
	III	577	1,47	,884	,037	1,40	1,54	0	2
	IV	540	1,59	,809	,035	1,52	1,66	0	2
	Укупно	1706	1,45	,894	,022	1,41	1,49	0	2

Табела 7. Анализа варијансе[4]

		Сума квадрата	Степен слободе	Квадрат аритметичке средине	F	Значајност
1а субјекат	Између група	5,319	2	2,660	2,716	,066
	Унутар група	1667,478	1703	,979		
	Укупно	1672,797	1705			
1а предикат	Између група	10,959	2	5,480	5,808	,003
	Унутар група	1606,797	1703	,944		
	Укупно	1617,756	1705			
1б субјекат	Између група	18,751	2	9,376	11,902	,000
	Унутар група	1341,514	1703	,788		
	Укупно	1360,265	1705			
1б предикат	Између група	23,801	2	11,900	15,144	,000
	Унутар група	1338,262	1703	,786		
	Укупно	1362,063	1705			

Табела 8. Компаративна анализа[5]							
Зависна варијабла	РАЗРЕД	РАЗРЕД	Разлика просека	Стандардна грешка	Значајност	Интервал поверења (95%)	
						Доња граница	Горња граница
1а субјекат	2	3	-,11	,058	,154	-,25	,03
		4	-,12	,059	,116	-,27	,02
	3	2	,11	,058	,154	-,03	,25
		4	-,01	,059	,985	-,16	,14
	4	2	,12	,059	,116	-,02	,27
		3	,01	,059	,985	-,14	,16
1 а предикат	2	3	**-,17(*)**	**,057**	**,010**	-,31	-,03
		4	**-,16(*)**	**,058**	**,018**	-,31	-,02
	3	2	,17(*)	**,057**	**,010**	,03	,31
		4	,01	,058	,991	-,13	,15
	4	2	**,16(*)**	**,058**	**,018**	,02	,31
		3	-,01	,058	,991	-,15	,13
1 б субјекат	**2**	**3**	**-,17(*)**	**,052**	**,006**	-,29	-,04
		4	-,25(*)	**,053**	**,000**	-,38	-,12
	3	2	**,17(*)**	**,052**	**,006**	,04	,29
		4	-,09	,053	,265	-,22	,04
	4	2	**,25(*)**	**,053**	**,000**	,12	,38
		3	,09	,053	,265	-,04	,22
1 б предикат	2	3	-,17(*)	**,052**	**,005**	-,30	-,04
		4	**-,29(*)**	**,053**	**,000**	-,42	-,16
	3	2	**,17(*)**	**,052**	**,005**	,04	,30
		4	-,12	,053	,081	-,25	,01
	4	2	**,29(*)**	**,053**	**,000**	,16	,42
		3	,12	,053	,081	-,01	,25

* Разлика између просека је статистички значајна на нивоу 0,05.

Табела 9. Легенда: Ознаке зависних варијабли и њихово значење			
Ред. бр.	**Ознака**	**Компетенција која се испитује**	**Реченични примери (А и Б тест)**
1.	1а субјекат	Сажимање реченице и издвајање субјекта	А: *У голом камењару, пуном јазбина, мачак дотрча до дебелог пругастог јазавца.* Б: *На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.*
2.	1а предикат	Сажимање реченице и издвајање предиката	
3.	1б субјекат	Сажимање реченице и издвајање субјекта	А: *Одједном дојури зец преко поља.* Б: *Ове недеље долази тетка из Беча.*
4.	1б предикат	Сажимање реченице и издвајање предиката	

Sentence compression as form of learning the main syntactically constituents

Višnja Mićić
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

In this text we will consider the importance of the sentence compression exercises for better comprehension of the term main sentence/syntactically constituents. Through these exercises we examined the comprehension of the main constituents in three grades of elementary school (second, third and fourth), using examples that are characterized by the conversational style, then by the examples that have regular sequence opposed to the examples with inversion.

The pupils who are practiced exercises of the compression sentence in the period of learning the term major parts of sentence, later more easily recognize the main constituents of the new examples. The ability to extract the main constituents develops between the second and third grade, while in period fourth class recorded stagnation.

Among the pupils responses are allocated object with a verb, and a noun in the phrase the function of the subject. Their criteria of compression were informative or thematic focus. So they instead subject marked object, instead of the predicate attribute. Interesting results have evolved from compression and sentence examples in which the present inversion.

These results are part of a broader research syntactic knowledge of the pupils, in Doctoral Dissertation Syntactic analysis of sentence in junior grades of primary school.

Key words: *lower grades of primary school, syntax teaching, textbook, the main constituents of the sentence.*

UDC 371.3::81'242
371.3::81'243
159.955-057.874

Kreativno mišljenje kao strategija u razvoju jezičnih vještina

Dunja Pavličević-Franić[1],
Katarina Aladrović Slovaček[2]

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak: *U radu se polazi od pretpostavke (De Bono, 1990; Robinson, 2011) da kreativnost nije isključivo urođena sposobnost, odnosno da se kreativno mišljenje također može učiti i doista naučiti. Riječ je o polazišnoj razlici u poimanju vertikalnoga, sekvencionalnoga mišljenja i lateralnoga, nesekvencionalnoga, odnosno kreativnoga mišljenja. Kreativno se mišljenje fokusira na generiranje novih ideja i drukčijih načina rješavanja problema s mogućnošću višekratnih izbora, dok se tijekom vertikalnoga mišljenja zaključci donose prema već ustaljenim obrascima. Pritom se kreativan proces više temelji na vjerojatnosti nego na sigurnosti zaključaka, više na interesantnim i inovativnim postupcima (bez obzira na moguće 'pogrešne' korake), nego na usvajanju očekivanoga krajnjeg cilja.*

Sukladno načelima istraživačkoga projekta na kojima se rad temelji,[1] članak donosi prikaz tzv. ready-to-use metodologije za implementaciju kreativnih nesekvencionalnih metoda i postupaka u nastavi jezika. U okviru komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa potiče se pragmatična jezična kompetencija, ponajprije u materinskome jeziku (L1), ali i u procesu ovladavanja bilo kojim drugim jezičnim idiomom (L2).

Ključne riječi: *lateralno i vertikalno mišljenje, kreativnost u nastavi jezika, jezične vještine, komunikacijsko-funkcionalni pristup.*

Uvod

Kreativno mišljenje, kao strategija za razvoj jezičnih vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, predstavlja skup suvremenih lingvodidaktičkih pristupa u nastavi jezika. Upravo ta problematika tema je dvogodišnjega (1. 10. 2014.–1. 10. 2016.) međunarodnoga Erasmus+ projekta Europske zajednice pod nazivom „Creative Thinking in Literacy and Language Skills" (Kreativno mišljenje u razvoju pismenosti i jezičnih vještina). Kao partneri u njemu sudjeluju istraživači s četiriju visokoškolskih institucija: LEAP – Language Education and Partnership iz Walsalla, Velika Britanija; VHS – Volkshochschule im Landkreis iz Chama, Savezna Republika Nje-

1 dunja.pavlicevic-franic@ufzg.hr

2 kaladrovic@gmail.com

3 Erasmus + projekt „*Creative Thinking in Literacy and Language Skills*". Financijer: Europska zajednica. Broj projekta: 2014-1-UK01-KA2014-000081. Suradnici na projektu: Velika Britanija, Njemačka, Italija, Hrvatska.

mačka; IEC – Instituto Educativo Comprensivo iz Bologne, Italija; UF – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska.

Zašto je važno poticati kreativno mišljenje u nastavi? Razloga je više, a valja istaknuti temeljne. Iako je neurološki dokazano da čovjekov mozak radi asocijativno, tj. brže i dulje se pamte oni podatci koje vežemo uz asocijacije, obrazovni je sustav još uvijek većinom baziran na reproduktivnome učenju. Također je poznata psihokognitivna činjenica da mozak postupno isključuje one podatke kojima se ne koristi, a školsko se učenje uglavnom svodi na memoriranje podataka, a ne na usvajanje funkcionalnoga uporabnoga znanja, dakle onoga koje bi se koristilo u svakodnevnim komunikacijskim situacijama. Uz navedeno, treba istaknuti i činjenicu da su današnji učenici putem interneta izloženi novim tehnologijama te brzim i kreativnim načinima korištenja informacija, a u školi se još uvijek uglavnom susreću sa zastarjelim pristupima i načinima učenja. Budući da je čovjekovo tijelo povezano s njegovim umom, a aktivan um zahtijeva i aktivno tijelo, učenje bi trebalo biti niz povezanih kreativnih aktivnosti, a ne pasivno memoriranje. Nažalost, rezultati PISA testova (engl. *Programme for International Student Assessment*) potkrepljuju diskrepanciju između potreba današnjih generacija učenika te načina učenja i poučavanja u školi, ukazujući na činjenicu da europski učenici (osim Finske) ostvaruju znatno slabije rezultate od učenika azijskih zemalja u funkcionalnome znanju, tj. u povezivanju naučenoga znanja i njegovoj praktičnoj primjeni. Pritom je Hrvatska znatno ispod prosjeka po funkcionalnome znanju, a nešto iznad prosjeka po reproduktivnome znanju.

Budući da kreativno mišljenje, kao obrazovna strategija, donosi izrazito učinkovite i poticajne postupke za brže, lakše i svrhovitije učenje i poučavanje, istraživanjem se željelo ispitati stupanj implementacije kreativnih nesekvencionalnih metoda u školskoj praksi, te stavove učitelja i učenika prema takvome nastavnome procesu.

Teorijski okvir

Sir Ken Robinson u knjizi *Otkrijte svoje talente – budite kreativni – radite ono što volite* (2011) polazi od pretpostavke da kreativnost nije isključivo urođena sposobnost, odnosno da se kreativno razmišljanje također može učiti i naučiti. Na temelju istraživanja i dugogodišnje prakse tvrdi da se ljudi tijekom odrastanja često „odučavaju" od kreativnosti jer mnogi obrazovni sustavi zahtijevaju učinkovitost koja vodi do propisanih „točnih" dogovora, dakle, očekivanih odgovora kakve daju svi. Edward De Bono (1990, 2015), Raymond S. Nickerson, (1999), Robert J. Sternberg (2003), također svojim istraživanjima potvrđuju važnu ulogu kreativnoga mišljenja te se zalažu za poticanje kreativnosti i inovativnosti u svim razinama edukacijskoga procesa. De Bono ističe i činjenicu da ako želimo biti kreativni, nužno moramo biti spremni biti u krivu, odnosno biti spremni na pogreške. U psihokognitivnu teoriju uvodi razliku između dvaju tipova mišljenja. To su vertikalno ili sekvencionalno mišljenje i lateralno odnosno kreativno (nesekvencionalno) mišljenje.

Većina hrvatskih autora koji se zalažu za poticanje kreativnoga mišljenja i primjenu stvaralačkih metoda i postupaka u obrazovnome procesu (Miljević-Riđički i sur. 2000; Čudina-Obradović, 2001; Sekulić-Majurec, 2007; Pavličević-Franić, 2005, 2011; Aladrović Slovaček, 2013), ističu da učenicima svakako treba pružiti osnovne informacije o nekom području, ali što je još važnije, valja ih osposobiti za samostalno i kreativno rješavanje problema. Spoznaja da nagomilavanje znanja i činjenica više nije dovoljno za stvaranje kompetentnog učenika, postavlja drukčije svjetlo na odgojno-obrazovnu stvarnost. Suvremeni pedagogijski pristupi podržavaju ideju da se nastava može realizirati na različite i učeniku prihvatljive načine, uvažavajući njegov osobni stil i dinamiku učenja, a pritom ne zapostavljajući temeljne ciljeve i zadatke obrazovanja (Pavličević-Franić, 2005; Koludrović i Reić Ercegovac, 2010). U takvome lingvodidaktičkome pristupu ističu se i potiču temeljne osobine kreativnih osoba (učitelja i

učenika), a koje ujedno čine temelj primjene lateralnoga, nesekvencionalnoga mišljenja u školi. Te su osobine raznolike, a ponajprije valja istaknuti: *otvorenost* (široki interesi, spremnost na promjene, prihvaćanje drukčijih stavova, ideja, mišljenja i obrazaca djelovanja), *radoznalost* (želja za istraživanjem i usvajanjem novih i nepoznatih sadržaja), *fleksibilnost* (prilagodljivost novim i neočekivanim situacijama i aktivnostima), *originalnost* (bogatstvo novih ideja, svježi i zanimljivi pristupi, drukčiji obrasci rješavanja problema), *inovativnost* (korištenje stečenih znanja na nov način, iskazivanje novih vještina djelovanja i ponašanja), *inicijativnost* (preuzimanje inicijative u skupnim aktivnostima, odlike vođe), *nekonvencionalnost* (neustaljeni načini djelovanja, drukčiji od očekivanih), *sposobnost asociranja* (stvaranje asocijativnih veza i predodžaba te vizualizacija radi povezivanja različitih komponenti djelovanja), *motiviranost* (pronalaženje intrinzičnih i ekstrinzičnih poticaja za ostvarivanje ideja i usvajanje znanja), *samopouzdanje* koje pretpostavlja vjeru u sebe i svoje sposobnosti, tj. ponašanje temeljeno na načelu 'znam – hoću – mogu', te *kritičko promišljanje* koje podrazumijeva propitivanje i provjeravanje ustaljenih ideja, teorija, stavova, djelovanja (Projekt Kreativno mišljenje u razvoju pismenosti i jezičnih vještina, Smjernice za poučavanje, 2015).

Kreativno mišljenje kao strategija učenja

Temeljna načela kreativnoga (lateralnoga) mišljenja

Promišljanje o kreativnome mišljenju polazi od pretpostavke da kreativnost nije samo povlastica kreativnih pojedinaca koji imaju urođene sposobnosti, nego je temeljni ljudski potencijal (De Bono, 1990; Robinson, 2011). To znači da se sustavnim poticanjem kreativnoga mišljenja u svim dijelovima obrazovnoga procesa i u svakoj razvojnoj dobi može pospješiti razvoj i učiteljevih i učenikovih kreativnih potencijala.

Kreativno ili lateralno mišljenje fokusira se ponajprije na generiranju novih ideja i drukčijih načina rješavanja problema s mogućnošću višekratnih izbora, dok se tijekom vertikalnoga ili sekvencionalnoga mišljenja zaključci donose prema već ustaljenim obrascima. De Bono (1990) vertikalno mišljenje opisuje kao način razmišljanja koji koristimo većinu vremena, npr. donošenje odluka u skladu s onim što unaprijed znamo da je pravilno, rješavanje problema na način kako bi to činila većina ljudi, postupanje prema predvidljivim i očekivanim obrascima jer takvo djelovanje daje visok stupanj sigurnosti. Lateralno se, pak, mišljenje temelji više na vjerojatnosti nego na sigurnosti zaključaka, više na inovativnim postupcima (bez obzira na moguće 'pogrešne' korake), nego na usvajanju očekivanoga krajnjega cilja. Učeći i poučavajući na taj način, ne usredotočujemo se na pronalazak najbržega puta nego na stvaranje novih i zanimljivih putova do krajnjega cilja. U skladu s navedenim načelima zagovornici implementacije kreativnih metoda i postupaka u nastavi jezika predlažu tzv. „ready to use" metodologiju, pri čemu se u okviru komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa (Pavličević-Franić, 2005, 2011) potiče pragmatična jezična kompetencija, ponajprije u materinskome jeziku (L1), ali i u procesu ovladavanja bilo kojim drugim jezičnim idiomom (L2).

Metode i postupci u razvoju kreativnoga mišljenja

Različite su i mnogobrojne metode kojima se uspješno može poticati kreativno mišljenje u razvoju pismenosti i jezičnih vještina (Renzulli, 2015; Koludrović i Reić-Ercegovac, 2010; Robinson, 2011; Sternberg, 2003). Sukladno navedenim postavkama da kreativnost nije isključivo urođena sposobnost, odnosno da se kreativno razmišljanje također može učiti i naučiti, u većini se metoda implementiraju lateralni, nesekvencionalni postupci, bazirani na inovativnim i neustaljenim obrascima učenja i poučavanja u nastavi jezika.

Metode razvijanja kreativnoga mišljenja načelno se mogu razvrstati u dvije podskupine: one koje se temelje na unutarnjemu poticaju i one koje stimuluse pronalaze u izvanjskim utjecajima. Prvoj skupini metoda zajedničko je obilježje da poticaji na drukčije i kreativno mišljenje dolaze od nas samih, pri čemu nove ideje nastaju na osnovi prethodnoga osobnoga iskustva ili predznanja iz svakodnevnih komunikacijskih situacija. U takve metode ubrajamo npr. metodu kvota (*quotas*), metodu oluje misli/ideja (*brainstorming*), preispitivanje pretpostavaka (*challenge assumptions and conventions*), preoblikovanje postavaka (*re-statement*), promjena perspektive (*changing perspective*), pričanje priča (*story telling*), metoda „što–ako" (*what-iffing method*), djelovanje u zadanome vremenu (*imposing time limits*). Drugoj, pak, skupini metoda zajednički su izvanjski i na prvi pogled neočekivani poticaji kojima se problem pokušava sagledati i razriješiti s novoga gledišta. Činjenica da je pristup problemu pritom neobičan i neočekivan, dakle, izvan ustaljenih paradigmi, ne znači nužno da nije pozitivan i originalan, što u konačnici znači i kreativan. Takve su metode npr. metoda slučajnih poticaja (*rendom input stimulus*), metoda zaobilaznoga mišljenja (*inversion of a question or situation*), ideje prijemosnice (*bridging ideas*), provokativna pitanja (*provocative questioning*), generiranje mogućnosti (*generation of alternatives*), otvorene mogućnosti postavljanja i rješavanja problema (*open ended problem setting/solving*).

Bez obzira na to koja se metoda koristi u nastavnome procesu, njezino bi provođenje trebalo uključivati niz praktičnih primjera i konkretnih djelatnosti koje potiču pronalaženje kreativnih odgovora i rješenja te učvršćuju razumijevanje. Svrhoviti i često korišteni postupci su npr. vođenje vizualnoga dnevnika, istraživanje i učenje izvan ustaljenih razrednih odjeljenja, odnosno u okruženju, u prirodi i iz prirode, zatim asocijativne igre, izrada umnih mapa, „pogled unazad" uz korištenje povijesnih podataka, aktivnosti prema pisanome, govorenome ili crtanome predlošku, ručna izrada predmeta (npr. maski, čestitaka, origamija, svakodnevnih uporabnih predmeta itd.), igre pokretima prema Asherovom (1996) TPR načelu (engl. Total Physical Response).

Istraživanje

Opis i metodologija istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici trećeg i četvrtoga razreda (N = 300) četiriju osnovnih škola u gradu Zagrebu te stotinu (N = 100) učitelja razredne nastave. U istraživanju nezavisne varijable čine stavovi učenika i učitelja, a zavisne su varijable spol (učenici – dječaci i djevojčice), školski uspjeh (od dobrog do odličnog), godine radnoga staža (učitelji) i zadovoljstvo poslom (učitelji). Za potrebe ovoga istraživanja korištena su dva upitnika – *Upitnik za učenike* (kreativnost MFD2015) i *Upitnik za učitelje* (kreativnost MFD2015). Dobiveni rezultati obrađeni su u SPSS programu za statistiku. Budući da je riječ o nepravilnoj raspodjeli podataka, korištene su neparamterijske metode – Spearmanov koeficijent korelacije, Mann Whitneyevim i Kruskal Wallisovim test.

Ciljevi istraživanja

Temeljni je cilj istraživanja bio ispitati stavove učitelja i učenika o kreativnosti i kreativnome načinu učenja i poučavanja hrvatskoga kao materinskoga jezika. U skladu s temeljnim ciljem istraživanja postavljeni su sljedeći problemi:

- Ispitati samoprocjenu učitelja o vlastitoj kreativnosti i percepciju prema zadanim načelima kreativnosti.
- Ispitati kompetencije učitelja u procesu kreativnoga poučavanja pismenosti.
- Ispitati postojanje razlike u stavovima učitelja s obzirom na godine radnoga staža i odnos prema poslu.
- Ispitati stavove učenika o kreativnome učenju i poučavanju te utvrditi elemente koje

učenici smatraju kreativnima u nastavi hrvatskoga jezika.

- Ispitati postoji li razlika u stavovima učenika s obzirom na spol, dob i uspjeh u školi.

Polazne hipoteze

U skladu s temeljnim ciljem i problemima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1 – Očekuje se da učitelji sebe percipiraju kreativnim i visoko motiviranim osobama jer se učiteljska profesija često smatra pozivom koji podrazumijeva kreativnost i visoku motiviranost.

H2 – Očekuje se da se učitelji osjećaju kompetentnima u kreativnom poučavanju pismenosti budući da se učiteljsko zanimanje smatra stvaralačkim poslom.

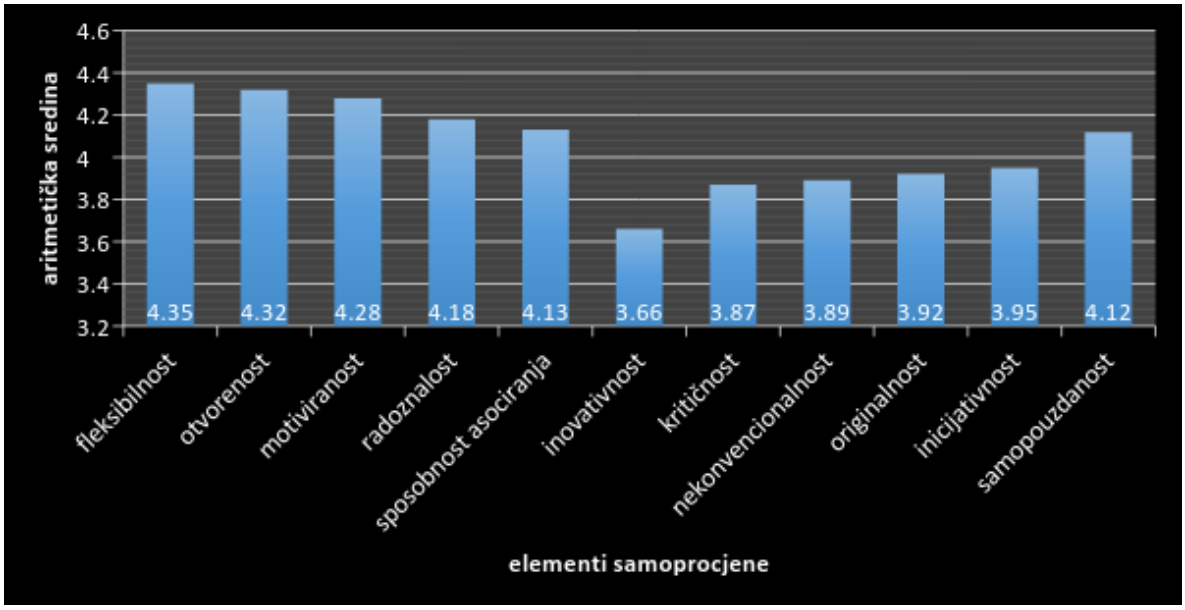
H3 – Očekuje se da su učitelji s manje godina radnoga staža kreativniji, kao i da su kreativniji oni učitelji koji vole svoj posao.

H4 – Očekuje se da se kreativno poučavanje rijetko provodi te je baš stoga nastava predmeta Hrvatski jezik učenicima često nezanimljiva i nemotivirajuća.

H5 – Očekuje se da se stavovi učenika razlikuju s obzirom na spol i uspjeh, tj. da su djevojčice te učenici koji imaju bolji uspjeh, više zainteresirani za kreativnu nastavu.

Rezultati istraživanja

Prvi je cilj istraživanja bio utvrditi samoprocjenu učitelja o vlastitoj kreativnosti te prema načelima kreativnosti kao što su otvorenost, radoznalost, kritičnost, fleksibilnost, originalnost, inovativnost, inicijativnost, nekonvencionalnost, sposobnost asociranja, motiviranost, samopouzdanost (Pavličević Franić, Cvikić i Aladrović Slovaček, u: Creative Thinking in Literacy and Language Skills, Smjernice za poučavanje, 2015). 82,5% učitelja smatra se kreativnima ili jako kreativnima, dok se ostali učitelji ne smatraju ni kreativnima niti nekreativnima. Prema navedenim načelima kreativnosti, učitelji su na ljestvici od 1 do 5, procjenjivali koliko sa svojim načinom rada mogu povezati pojedina načela (*grafikon 1*). Ponajviše se smatraju fleksibilnima (4,35), otvorenima (4,32) i motiviranima (4,28). Na četvrtome je mjestu načelo radoznalosti (4,18), a na petome mjestu načelo sposobnosti asociranja (4,13). S dru-



Grafikon 1. *Samoprocjena učitelja prema načelima kreativnosti*

ge pak strane, sebe najmanje percipiraju inovativnima (3,66), zatim kritičnima (3,87) te nekonvencionalnima (3,89). Slijedi načelo originalnosti (3,92), te načelo inicijativnosti (3,95). U sredini obiju ljestvica je načelo samopouzdanosti (4,12). Stoga se može prihvatiti prva hipoteza (H1), koja pretpostavlja da su učitelji kreativne te visoko motivirane osobe, budući da je više od 80% njih u upitniku napisalo da sebe smatra kreativnima ili jako kreativnima te visokomotiviranima za svoj posao.

Drugi je cilj istraživanja bio ispitati koliko se učitelji smatraju kompetentnima u procesu kreativnoga poučavanja pismenosti. Većina ispitanika proces kreativnoga poučavanja pismenosti definira kao prostor u kojemu se na kreativan način provode jezični zadaci. Najčešće je za njih kreativnost jezična igra ili sat jezičnoga izražavanja proveden na nekonvencionalan način (izvan učionice, komunikacijski pristup, individualni pristup, gost na nastavi i sl.). Međutim, 78% učitelja nikada nije prošlo nikakvu edukaciju vezanu uz kreativno poučavanje pismenosti pa su uglavnom u pripremi kreativnoga sata ili oslonjeni na vlastitu sposobnost inovacije ili se služe nastavnim priručnicima. Samo 10% učitelja sami pripremaju nastavne sate, 40% učitelja kombinira vlastite ideje s idejama autora priručnika i udžbenika, dok 50% u pripremi za nastavu isključivo koristi već gotove obrasce (uglavnom priručnike za nastavnike). Podatci, dakle, pokazuju kako učitelji, iako sebe percipiraju kao kreativne osobe, ipak pri realizaciji nastave u puno većoj mjeri koriste tuđe ideje, a ne svoje. Osim toga, iako nisu prošli edukaciju kreativnoga poučavanja, uglavnom se niti ne žele dodatno educirati, smatrajući da jesu kreativni ili to mogu naučiti i sami. Unatoč navedenim podacima, većina se učitelja smatra kompetentnima ili jako kompetentnima u procesu kreativnoga poučavanja pismenosti (72,5%). Time se potvrđuje druga postavljena hipoteza (H2) koja pretpostavlja da će se većina učitelja smatrati kompetentnima u obavljanju svoga posla.

Treći je cilj istraživanja bio ispitati postoji li razlika u stavovima učitelja s obzirom na godine radnoga staža i stav prema poslu. Kruskal Wallisov test pokazuje da postoji statistički značajna razlika s obzirom na godine radnoga staža učitelja u varijablama: *Koliko se osjećate kompetentni u kreativnome poučavanju*. Naime, učitelji s više od 30 godina radnoga staža osjećaju se značajno kompetentnijima od ostalih učitelja, ali i značajno manje zainteresirani za odlazak na dodatnu edukaciju općenito, pa onda i iz područja kreativnoga poučavanja. Također, učitelji s 30 i više godina radnoga staža osjećaju se nekonvencionalnima i otvorenima znatno više od ostalih učitelja. No, Spearmanov koeficijent korelacije pokazuje da učitelji koji imaju više radnoga staža, kao i oni koji su zadovoljniji poslom u školi, ne moraju nužno biti i kreativniji (negativna korelacija). Iako, dakle, učitelji koji imaju više radnoga staža nisu nužno i kompetentniji u kreativnome poučavanju, sami sebe u samoprocjeni smatraju kreativnijima, odnosno osjećaju se kompetentnijima u kreativnome pristupu nastavi. Dobiveni rezultati opovrgavaju treću postavljenu hipotezu (H3), koja pretpostavlja da su učitelji s manje godina radnoga staža kreativniji, kao i da su kreativniji oni učitelji koji vole ili jako vole svoj posao.

Četvrti je cilj istraživanja bio ispitati stavove učenika o kreativnome učenju i poučavanje te utvrditi elemente koje učenici smatraju kreativnima u nastavi hrvatskoga jezika. Učenici smatraju da se kreativna nastava na satima materinskoga jezika provodi: ponekad (45%), vrlo rijetko (33%), nikada (12%) i često (10%). Navedeni rezultati upućuju na činjenicu da se kreativno učenje i poučavanje zapravo rijetko provodi iako većina učenika (72%) voli kreativne pristupe i postupke jer tada: „rješavaju različite kvizove, igraju igre, čitaju po ulogama, stvaraju zanimljive priče, odlaze na terensku nastavu, crtaju, glume, uče nove riječi na zanimljiv način…" Učenici, dakle, prepoznaju takve sate i prema njima imaju izrazito pozitivan stav pa je šteta što je takva nastava vrlo rijetka. U svome radu učitelji od kreativnih nastavnih metoda najčešće upotrebljavaju oluju ideja, kvote, „što ako priče" te općenito pričanje priča. Navedeni rezultati upućuju na prihvaćanje

četvrte postavljene hipoteze (H4), koja pretpostavlja da se kreativno poučavanje u nastavi hrvatskoga jezika provodi tek ponekad, zbog čega je nastava često nezanimljiva i nemotivirajuća. Učenici kreativnom smatraju onu nastavu u kojoj aktivno sudjeluju, samostalno istražuju te drukčije pristupaju zadacima od svakodnevnih postupaka.

Peti je cilj istraživanja bio ispitati postoji li razlika u stavovima učenika s obzirom na spol i uspjeh u nastavi. Rezultati pokazuju kako niti u jednoj varijabli nije pokazana statistički značajna razlika te se peta hipoteza (H5) u potpunosti opovrgava jer djevojčice ne pokazuju veći interes za kreativne oblike nastave, a učenici boljega uspjeha također ne pokazuju statistički značajno veću zainteresiranost za kreativne oblike nastave.

Primjeri dobre prakse

Tijekom istraživanja prikupljeni su i neki primjeri dobre nastavne prakse koji potiču kreativne pristupe te razvoj kreativnoga mišljenja u procesu učenja i poučavanja pismenosti. Opisane nastavne aktivnosti primjeri su tzv. *ready-to-use* metodologije za implementaciju kreativnih nesekvencionalnih metoda i postupaka u nastavi jezika, a koji potiču razvoj pragmatične jezične kompetencije u nastavi materinskoga jezika. No, primjeri se mogu iskoristiti i u procesu ovladavanja bilo kojim drugim jezičnim idiomom (L2).

Jezična putovnica naziv je aktivnosti koja je osmišljena kao istraživačka igra povezana s neposrednim okruženjem. U skupinama od dvoje do četvero, šećući mjestom, učenici najprije trebaju napraviti popis ulica, trgova kroz koje su prošli te spomenika koje su vidjeli, pazeći pri bilježenju na pravopisne norme. Nakon toga, odlaze u muzej u kojemu gledaju postojeću izložbu i izabiru jedan od izložaka o kojemu stvaraju autobiografsku priču, ali iz perspektive samoga izloška. Npr. učenici odaberu starinski šivaći stroj te pišu autobiografsku priču poistovjećujući se s njim i spajajući prošlost sa sadašnjošću. Koriste se metode „slučajni poticaj" (*rendom input stimulus*) i „promjena perspektive" (*changing perspective*). Riječ je o netradicionalnome načinu učenja koje potiče kreativno mišljenje i samostalno rješavanje zadatka, a posjet muzeju ovom se prilikom ne koristi samo kao kulturološki sadržaj, nego i kao poticaj u jezičnome izražavanju.

Aktivnost *Priče iz davnine* uključuje posjet domu za starije osobe. Učenici razgovaraju sa starijim osobama postavljajući pitanja vezana uz život intervjuiranih osoba. Intervju se snima, a učenici nakon toga pišu priču ili autobiografiju osobe s kojom su vodili dijalog. Tijekom ove aktivnosti kod učenika se ponajviše potiče jezična djelatnost slušanja, ali i jezične djelatnosti govorenja i pisanja. Od kreativnih metoda poučavanja, zastupljena je metoda „slučajnoga poticaja" (*rendom input stimulus*) te „metoda kazivanja priča" (*story telling*).

Za aktivnost pod nazivom *Debata* učenici se trebaju podijeliti u dvije skupine: „za" i „protiv". Nakon toga imenuju se tri učenika koji će zajedno s učiteljem biti „sudci". Slijedi propitivanje polaznih pretpostavaka koje mogu biti različite, primjerice, *Život u selu bolji je od života u gradu*. Tijekom ove aktivnosti učenike se metodom „propitivanje pretpostavke" (*challenge assumptions and conventions*) potiče da iznose različite ideje, da uče slušati jedni druge te poticani različitim stimulusima stvaraju nove i drugačije stavove o zadanoj temi.

Četvrta aktivnost uključuje dramsku igru. Učenicima se podijele uloge s unaprijed zadanim imenima koja su semantički obilježena, npr.: *Ruža Veselić, Jasen Lisac, Dobrica Vuk i sl*. Nakon što dobiju svoje uloge, u skupinama po četvero trebaju osmisliti igrokaz, odnosno kreirati situacije u kojima bi se likovi mogli naći s obzirom na svoja imena. Trebaju napisati dijaloge te potom predstavu izvesti pred ostatkom razreda. Kod učenika se tijekom ove aktivnosti metodom „oluje misli" (*brainstorming*) i „slučajnoga poticaja" (*rendom input stimulus*) generiraju nove ideje o tome kako oblikovati i prezentirati dramski tekst.

Zaključak

Kreativan pristup učenju i poučavanju jezičnih sadržaja uključuje ne samo lingvističke, nego i psihološke te sociološke čimbenike – svrhovit je i zanimljiviji od klasične pouke te podiže samopouzdanje učenika i razvija socijalne vještine. Koristeći metode kreativnoga mišljenja ostvaruje se učenicima primjerenija i interesantnija nastava, a utječe se i na promjenu vrlo negativnoga stava prema nastavnome predmetu i školi. Kreativan pristup nastavi jezika umanjit će „strah od jezika", često prisutan među učenicima, ali i među odraslima.

Rezultati provedenoga istraživanja ukazuju na potrebu provođenja kreativnoga poučavanja u nastavi hrvatskoga jezika kao materinskoga jer učenici takvu nastavu opisuju kao zanimljivu. Kreativni, interesantni i inovativni postupci, nestereotipno učenje kroz igru, vlastiti angažman te samostalno rješavanje problema, omogućuje im lakše usvajanje novih informacija. Unatoč takvome stavu učenika, rezultati pokazuju da nastavnici samo ponekad realiziraju nastavu materinskoga jezika u kojoj su prisutni elementi kreativnoga poučavanja. S druge strane, učitelji sebe percipiraju visoko motiviranima te osobama otvorenima za nove metode i načine rada. Pritom, samoprocjena vlastite kreativnosti nije povezana s godinama radnoga staža te stavom prema poslu. Dakle, mlađi učitelji te oni zadovoljniji poslom nisu nužno kreativniji, ali niti zainteresiraniji za dodatnu edukaciju o kreativnim načinima i metodama poučavanja. Ipak, učitelji ističu barem jedan oblik nastavne prakse koju redovito provode, a koja ima obilježja kreativnoga pristupa u nastavi hrvatskoga jezika.

Iz svega navedenoga slijedi da je učitelje potrebno educirati o kreativnim tehnikama poučavanja jer istraživanje pokazuje da poznaju i upotrebljavaju samo neke, a i te rijetko. Također je potrebno kontinuirano isticati primjere dobre prakse i često s učiteljima analizirati njihov način rada te ih poticati u samostalnom kreiranju nastave. Jednako tako, nužno je uključiti metode i tehnike kreativnoga učenja i poučavanje u temeljne obrazovne dokumente: Nastavni plan i program, Nacionalni okvirni kurikul te školske kurikule. Budu li se tehnike kreativnoga učenja i poučavanja češće upotrebljavale u nastavi jezika, za očekivati je da će i učenici biti zadovoljniji, da će brže i lakše usvajati nove jezične sadržaje te će u konačnici biti funkcionalno pismeniji, što i jest jedan od temeljnih ciljeva nastave materinskoga jezika u osnovnoj školi.

Literatura

- Asher, J. (1996). *Learning Another Language Through Actions (5th edition.).* Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Bilopavlović, T., Čudina-Obradović, M., Ladika, Z. i Šušković Stipanović, R. (2001). *Dosadno mi je – što da radim.* Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti. Zagreb: Školska knjiga.
- Creative Thinking in Literacy and Language Skills. Smjernice za poučavanje (2015). Erasmus+ projekt, Učiteljski fakultet. http://www.ufzg.unizg.hr/
- De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step* (paperback edition). New York: Harper & Perennial Publishers.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 427–439. Zagreb:
- Miljević-Riđički, R. i sur. (2000). *Učitelji za učitelje.* Zagreb: UNICEF i IEP.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2008). http://public.mzos.hr/ (preuzeto 21.7.2015).

- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). http://public.mzos.hr/ (preuzeto 21. 7. 2015).
- Nickerson, R. S. (1999). *Enhancing Creativity.* U: Sternberg, R. J. (ur.), Handbook of Creativity, 392–431. Cambrige: Cambrige University Press.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Biblioteka Scientiae et Artes. Zagrenb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice, rasprave o učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu.* Biblioteka Scientiae et Artes. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2013). Docimological models in mother tongue teaching – an example of educational policy in the Republic of Croatia. *Pedagogy-Educational Journal.* Vasileva, E. (ur.). 85 (6), 825–839. Sofia: Faculty of Education.
- Renzulli J. S. (2015). *Creative Thinking and Problem Solving Activities*. www.renzullilearning.com/ (preuzeto 7.12.2015).
- Robinson, K. (2011). *Element: otkrijte svoje talente – budite kretivni – radite ono što volite.* Zagreb: V.B.Z.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma.* U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije–metodologija –sadržaj –struktura, 351–380. Zagreb: Školska knjiga.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 47 (3), 325–339.

Creative thinking as a strategy in development of language skills

Dunja Pavličević-Franić, Katarina Aladrović Slovaček
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

The paper starts from the assumption (De Bono, 1990; Robinson, 2011) that creativity is not exclusively an innate ability and, therefore, creative thinking can also be taught and truly learnt. The issue in question is the basic difference in the perception of vertical, sequential thinking and lateral, nonsequential and creative thinking. Creative thinking is focused on generating new ideas and different ways of solving problems with the possibility of multiple choice, while during vertical thinking conclusions are made according to the usual pattern. The creative process is based on probabilities rather than safe conclusions, on interesting and innovative procedures (regardless of any 'wrong' steps), rather than the expected adoption of the ultimate goal.

In accordance with the above principles, the article provides an overview of the so-called 'ready-to-use methodology' for implementing creative nonsequential methods and procedures in language teaching. Within the framework of communication and functional approach, pragmatic language competence is encouraged, especially in the mother tongue (L1), but also in the process of mastering any other language idiom (L2).

Keywords: lateral and vertical thinking, creativity in language teaching, language skills, communicative and functional approach

UDC 371.3::811.161.1
81'276.6

Настава страної (рускої) језика струке као фактор професионалної развоја наставника и васпитача

Маријана Н. Папрић[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду се разматра значај и улоґа страної (рускої) језика струке у контексту развоја професионалних компетенција наставника и васпитача. Методом анализе актуелних уџбеника и студијских курикулума за руски језик на педаґошким и наставничким факултетима у Србији, указује се на различите аспекте наставе језика струке који у знатној мери моґу детерминисати професионални развој будућих стручњака у сфери васпитања и образовања.*

Циљ рада је да покаже да у професионално оријентисаној настави страної (рускої) језика, сам језик није само средство комуникације, већ истовремено и медијум за преношење научних и стручних знања, инструмент за усавршавање културолошке и комуникативне компетенције у свим њеним видовима, нарочито техника читања и служења стручном литературом, важан фактор међукултурне професионалне комуникације, актуализације професионалне мобилности младих стручњака и повећања степена њихове конкурентности на тржишту рада.

Анализа актуелних уџбеника и нормативних докумената за руски језик на педаґошким и наставничким факултетима у Србији показала је да се у настави језика струке посебна пажња посвећује развијању и усавршавању различитих техника читања, брзої добијања неопходне информације на страном (руском) језику, као и усменој и писменој интерпретацији стручної текста (састављање плана, теза и концепта излаґања, реферисање, аноТирање, резимирање, обликовање стручної чланка).

Добро развијене навике читања обезбеђују шири приступ стручној литератури и руским електронским ресурсима, брже преношење и размену научних информација и истовремено представљају добру основу за проширивање и богаћење вокабулара, стабилизацију навика усменої и писменої изражавања, развој ґоворне и опште културе који чине саставне елементе професионалне компетенције свакої наставника и васпитача.

Кључне речи: *страни језик струке, професионална компетенција, комуникативна компетенција, стручна литература, међукултурна комуникација.*

1 marijanap@yandex.ru

Познавање бар једног страног језика и оспособљеност за његову примену у усменој и писменој форми у домену професионалне комуникације, један је од основних захтева који се поставља пред стручњака било које области.

Сваки академски образовани појединац који претендује на високу професионалност у сфери уже струке, мора бити оспособљен да се самостално или уз помоћ речника служи стручном литаратуром на страном језику, да са разумевањем чита текстове из научно-стручне области којом се бави, да брзо извуче неопходну информацију или интерпретира основни садржај текста у усменој или писменој форми, да искаже свој став и мишљење о одређеној теми, да учествује у научној дискусији на страном језику, води дијалог и размењује знања и искуства на бази професионално вођене комуникације.

Осим тога, сваки специјалиста или стручњак у одређеној области мора бити оспособљен за састављање краћих или дужих текстова различитих подстилова и жанрова у оквиру професионално актуелних сфера општења, што значи да поред стручних знања мора познавати основне одлике и начин функционисања језика науке у областима које су релеванте за његов образовни профил, тј. усвојити одређени минимум знања о његовим стилским, лексичко-граматичким и синтаксичким одликама.

Дакле, пред студента се поставља задатак да истовремено са стицањем стручних знања усавршава и продубљује знање страног језика струке. Добро владање страним језиком у сфери професионалне комуникације, уз стручна знања стечена на основним и дипломским (мастер) академским студијама, показатељ су општег образовања, језичке и говорне културе, као и високе професионалне оспособљености у домену уже струке. Истовремено, наведене језичке навике и умења стечена у оквиру професионално оријентисане наставе страног језика неопходан су предуслов за даље усавршавање и напредовање младих стручњака. Ово се односи на сваког појединца са академским образовањем, независно од образовног профила, а нарочито на наставнике, васпитаче, али и све друге делатнике у сфери васпитно-образовног рада, чија језичка, говорна и општа култура чине саставне елементе њихове професионалне компетенције.

У наставку излагања покушаћемо да покажемо како, тј. у којим аспектима наставе, страни (руски) језик струке може учествовати у развоју професионалних компетенција будућих наставника и васпитача, да истакнемо његову улогу у изграђивању и усавршавању техника читања и самосталног служења научно-стручном литаратуром, развијању умења коректног професионалног усменог и писменог изражавања на руском језику, као и формирању социокултурне и социолингвистичке компетенције као важних предуслова међукулутурне професионалне комуникације. Служећи се методом анализе актуелних студијских курикулума и уџбеника руског језика који се примењују на педагошким и наставничким факултетима у Србији, издвојићемо најважније аспекте наставе језика струке који у знатној мери могу детерминисати професионални развој будућих стручњака у сфери васпитања и образовања.

Као предмет научне анализе послужили су нам важећи курикулуми за руски језик на учитељским факултетима у Београду, Ужицу, Врању и Лепосавићу, Факултету педагошких наука у Јагодини, Филозофском и Православном богословском факултету у Београду, као и актуелни уџбеници руског језика струке који се користе на наставничким и педагошким факултетима.

Анализом наведених нормативних докумената и уџбеника дошли смо до следећих података:

Развијање техника читања

Као један од основних циљева наставе у студијским курикулумима за руски језик струке на наведеним факултетима најчешће се наводи проширивање и продубљивање вокабулара стручном терминологијом и оспособљеност за служење стручном литературом у научним областима и дисциплинама које се изучавају на датим факултетима (К РЈ1-РЈ2-РЈМ УФБГ; К РЈ1-РЈ2 УФУ; К РЈ1-РЈ2-РЈ3 УФЛ; К РЈМ УФВ; К РЈ1-РЈ2 ФФБГ; К РЈ1-РЈ2-РЈМ ПБФ).

У тесној вези са постављеним циљевима је настава читања. Само добро развијене навике и технике читања на руском језику могу обезбедити проширивање активног и пасивног речничког фонда студената и оспособити их за самостално служење стручном литературом, руским електронским ресурсима, речницима и другим језичким и енциклопедијским приручницима без којих није могуће напредовање и усавршавање младих стручњака. У професионално оријентисаној настави страног (руског) језика, сам језик више није само средство комуникације, већ истовремено и важан извор стручних информација, медијум за преношење научних и стручних знања актуелних за будућу професионалну ангажованост наставника и васпитача. Због тога се у настави руског језика струке на факултетима друштвено-хуманистичког профила вештини читања поклања посебна пажња.

Приступајући читању, сваки читалац поставља себи различите комуникативне задатаке. Некад је то само летимично прелиставање, читање наслова или садржаја ради упознавања са тематиком неке књиге или часописа, некад тражење информације или података који нас интересују, селективно прегледање или читање појединих фрагмената текста ради стицања најопштије представе о његовом садржају, или пак лагано, детаљно ишчитавање неког интересантног материјала са фиксирањем и памћењем најзанимљивијих информација. При томе се сам процес читања, као и начини реципирања текста разликују.

У зависности од комуникативних задатака које себи поставља, читалац може примењивати различите стилове и технике читања. У оквиру наставе руског језика струке будући наставници и васпитачи обучавају се следећим типовима читања: а) дијагоналном – са циљем стицања основне представе о тексту, проналажења битних информација и података за које се унапред зна или претпоставља да су садржани у њему; б) информативном – усмереном на разумевање основног садржаја текста, без обавезе да се он накнадно репродукује, интерпретира или преведе; в) студиозном – које има за циљ потпуно разумевање текста уз могућност репродуковања, интерпретирања и тумачења садржаја који се у њему износе (детаљније в: Демьяненко et al. 1984: 169; Щукин, 1990: 127; Кончаревић, 1996: 223; Московкин, Щукин, 2012: 333-334; Табуева, 2014: 103).

У настави читања, осим избора текста, важан елемент је и јасно формулисан задатак читања. Без прецизно формулисаног задатка, студент не може тачно знати с којим циљем приступа читању, нити коју технику читања је најадекватније применити. У реалном животу читање је увек усмерено на задовољење неке практичне потребе читалаца. У условима наставе, циљ читања формулише сам наставник, усмеравајући пажњу студената на извлачење неопходних информација из текста и подстичући тактику читања која је најадекватнија постављеном задатку. Због тога инструкције типа „Прочитај следећи текст“, без додатно формулисаног задатка, одн. циља читања, нису методички адекватне, нити имају праву комуникативну вредност.

Ево неколико инструкција за развијање способности читања које предлаже руски методичар А. Н. Шчукин:

Дијагонално читање:

– утврдите о чему се говори у тексту;

– утврдите тематику чланака у часопису;
– пронађите у новинама чланак о ...;
– пронађите у тексту цитат о ...;
– пронађите у тесту чињенице које потврђују (демантују)... .

Информативно читање:

– формулишите основну мисао (идеју) текста;
– издвојте сижејно кључне реченице текста;
– издвојте основне чињенице текста;
– поделите текст на мање целине, смислите наслов за сваку од њих;
– формулишите питања која се односе на главне догађаје у тексту;
– објасните назив текста;

Студиозно читање:

– саставите детаљан план текста;
– представите садржај текста графички, у виду схеме;
– изложите позитивне и негативне стране проблема (ситуације) која се износи у тексту;
– упоредите изнесене податке са...;
– саставите анотацију на основу текста;
– изнесите ваше мишљење о садржају текста (Щукин, 1990: 130).

Избор типа читања зависиће од врсте и дужине текста, задатака који се постављају пред студенте, степена развијености навика и умења читања на руском језику, као и комуникативних и когнитивних могућности и потреба читалаца. У идеалним условима од студената нефилолошких факултета могло би се очекивати слободно, беспреводно читање текстова из ужестручних области које се изучавају у датом профилу. Међутим, имајући у виду конкретне услове извођења наставе страног језика на нефилолошким факултетима у нашој говорној средини, нехомогеност група састављених од студената неуједначеног предзнања, комуникативних навика и потреба, као и често недовољан фонд часова страног језика на годишњем и укупном нивоу студија, реалније је очекивати да ће се млади стручњаци у домену свог будућег професионалног ангажовања и усавршавања служити стручном литературом на руском језику уз консултовање речника.

Као основни циљеви наставе читања у актуелним курикулумима за руски језик на педагошким и наставничким факултетима у Србији наводе се: перцепција и разумевање научно-стручног текста из домена уже струке, уз могућност накнадне репродукције и интерпретације у писменој и усменој форми основних информација које се у њему износе, компресија научног текста, уочавање и издвајање кључне информације у односу на другостепену, као и могућност превођења на матерњи језик.

Међутим, иако има важну улогу у изграђивању навика самосталног рада, учења и служења стручном литературом, читање није издвојено у посебан аспекат наставе, већ се усваја комплексно, тј. паралелно са другим језичким вештинама – писањем, говорењем, слушањем и превођењем (К РЈ1-РЈ2 УФБГ; К РЈ1-РЈ2 УФУ; К РЈ1-РЈ2-РЈ3 УФЛ; К РЈМ УФВ; К РЈС ФПНЈ).

Развијање умења професионалног писменог изражавања

Осим развијања техника читања, настава руског језика струке може у знатној мери допринети изграђивању навика и умења професионалног писменог изражавања у које су укључени и елементи академског писања. Финални циљ наставе писања је слободно владање рецептивним и продуктивним облицима писаног говора у сфери професионалне комуникације наставника и васпитача. Настава писања усмерена је на развијање навика читања стручних текстова, уз могућност прераде садржаја писменим путем, бележење најважнијих научно-стручних информација примљених путем писмених или

аудио-саопштења, писмено излагање прочитаног текста уз изношење сопственог става и оцене, састављање концепта, плана, анотације, резимеа, самостално уобличавање садржаја на језичко-композиционом плану, писање реферата, приказа књиге или чланка, теза за усмено излагање и сл.

Формирање и усавршавање навика и умења писменог изражавања на руском језику постиже се помоћу специјално обликованог функционалног система вежбања путем којих се студенти упознају са основним принципима обликовања научних саопштења, обрасцима за састављање резимеа, анотација, рецензија, приказа и реферата са најчешћим језичким и говорним стандардима (клишеима) који се у њима примењују.

У актуелним уџбеницима руског језика који се примењују на нашим педагошким и наставничким факултетима садржан је велики број поменутих вежбања. На основу типа и врсте задатака који се постављају пред студента, разврстали смо их у неколико група:

1) састављање плана текста:

- Составьте план текста, пользуясь номинативными предложениями (Саставите план текста, служећи се номинативним реченицама):

Образец: В первом абзаце определяется понятие филологии. – Определение понятия филология. (РЯРК: 21)

- Составьте план к тексту и коротко передайте его содержание. (Саставите план текста и изнесите укратко његов садржај). (РЈ УФС: 135)

2) сегментација текста, формулисање сижејно кључних реченица:

- Прочитайте ещё раз текст. Разбейте его на смысловые части. Сформулируйте и запишите главную мысль каждой части. (Прочитајте још једном текст. Поделите га на смисаоне целине. Формулишите и запишите главну мисао сваке целине). (ВОИ: 172)

3) састављање резимеа и сажетка:

- Напишите на руском језику сажетак и резиме неког вашег семинарског рада. (РЈТ: 57)
- Объедините выделенные мысли из текста в связный текст – резюме. Резюме не должно превышать 5-6 предложений. (Повежите мисли издвојене из текста у везани текст – резиме. Резиме не треба да садржи више од 5-6 реченица).

Используйте следующие выражения (Користите следеће изразе):

В этом тексте говорится о ...

Речь идёт о ...

Тема текста – ...

В тексте отмечается, что ...

Далее автор говорит о ...

С точки зрения автора ...

По утверждению автора ...

В заключение ... (ВОИ: 172-173)

4) састављање стандардних конструкција за анотацију; састављање анотације:

- Употребите следеће речи и изразе у стандардним конструкцијама за састављање анотације:

История возникновения православных догматов; учение о человеке в трудах Григория Нисского; сочинения Киприана Карфагенского с описаниями Тертуллиана; природа крещения как вступления в новую жизнь; изучение творений святых Отцов Церкви; символический и нравственный смысл Евхаристии; епископство как

элемент внутренней структуры в церковной общине; опровержение язычества; понимание значения и сути святых таинств. (РЈТ: 54)

- Напишите аннотацию текста, используя выражения (Напишите анотацију текста, служећи се изразима):

В тексте (название) даётся (дано) определение; раскрываются проблемы; приводятся факты, подтверждающие данные определения; утверждается, что... .

Статья посвящена проблемам; в статье освещаются проблемы; в тексте излагается материал, связанный с проблемами; автор рассматривает ряд проблем, связанных с ...; в работе даётся (дана) периодизация (чего?), автор даёт периодизацию (чего?). (РЯРК: 154-155)

5) изношење оцене, сопственог става и аргументације:

- Согласны ли вы с мыслью *Гуманитарное образование необходимо каждому человеку?* Изложите письменно свои аргументы в виде небольшого сочинения. (Слажете ли се са мишљењем *Хуманистичко образовање је неопходно сваком човеку?* Изложите писмено своје аргументе у виду кратког састава). (РЈ УФВ: 297)
- Дайте оценку книги. Употребите при этом выражения (Дајте оцену књиге. Користите следеће изразе): *создать полезную, нужную книгу; книга будет полезна не только учащимся, но и; в книге изложен нужный и полезный материал.* (РЯРК: 183)

6) састављање рецензије:

- Вместе с группой или самостоятельно напишите рецензию на кинофильм по плану (Напишите групно или самостално рецензију филма према плану):

1. Рассказ о режиссёре фильма.
2. Краткое содержание фильма.
3. Характеристика игры актёров.
4. Положительные и отрицательные стороны кинокартины. (РЯРК: 186)

Уз задатке за састављање рецензије даје се структурни модел рецензије са елементима плана излагања:

Табела 1: структурни модел рецензије

Модель	План
Констатация факта	1. Сообщение о выходе книги. 2. Сообщение об основных проблемах, освещённых в книге.
Раскрытие констатируемого факта	3. Сообщение о пути решения основных вопросов. 4. Сообщение о структуре книги. 5. Сообщение о содержании каждого раздела.
3. Вывод – оценка	6. Оценка книги.

(РЯРК: 183)

7) писање реферата:

- Напишите реферат текста *Требования к личности педагога.* Используйте приведённые клише для реферирования. (Напишите реферат текста *Захтеви који се постављају пред педагога.* Послужите се понуђеним језичким клишеима за реферисање). (РЯРК: 161)

8) писање приказа:

- Напишите за студентски теолошки часопис краћи приказ неке књиге или зборника из области теологије објављене на српском језику која је на вас оставила снажан утисак. Покушајте да приказом у што је могуће већој мери заинтересујете за ту књигу своје колеге из Русије. (РЈТ: 90)

Наведени примери спадају у задатке говорног (комуникативног) карактера, јер је сва пажња студената усмерена на продуктивно коришћење стечених навика и умења писменог изражавања. Ослањајући се на готове моделе за састављање стручних и научних саопштења, као и најчешће језичке и говорне стандарде, студенти постепено изграђују и усавршавају вештину писменог изражавања, која уз општу језичку и говорну културу представља важну компоненту у контексту професионалних компетенција будућих наставника и васпитача. Самостално језичко-композиционо обликовање стручних и научних садржаја на руском језику – писање чланка, реферата и семинарских радова, савакако спада у највише домете наставе страног (руског) језика струке.

С тим у вези поједини аутори домаћих уџбеника руског језика струке нуде низ инструкција за обликовање научног текста:

1. податке о информационо-библиографској апаратури научног дела, тј. начину обликовања библиографске информације о документима који се цитирају или помињу у научном делу: схеме библиографског описа књиге и чланка; упутства за обликовање библиографских референци – унутартекстуалних (библиографска парентеза), подножних (фусноте) и посттекстуалних напомена; инструкције за обликовање библиографског регистра (азбучног, хронолошког, нумерационог, систематског); скраћивање наслова периодичних издања при обликовању библиографских регистара (РЈТ: 32–40).
2. податке о цитирању: општа правила навођења цитата; скраћивање у научном тексту; скраћивање речи и синтагми у библиографском опису (РЈТ: 41–45).
3. Све наведене инструкције праћене су одабраним примерима из научне литературе, као и одговарајућом апаратуром организације усвајања – функционалним системом питања, задатака и вежбања који уводе студента, односно будућег истраживача у технику обликовања научног рада и формирају темељ за развијање и усавршавање навика и умења академског писања.

Развијање умења професионалног усменог изражавања

Поред техника читања и писања, у настави руског језика струке студенти се обучавају стратегијама и тактикама говорења у сфери професионално оријентисане комуникације, вештини вођења дијалога, сучељавања мишљења и изношења властитог става у дијалозима и стручним дискусијама. Развој и усавршавање наведених вештина усменог изражавања отвориће будућем стручњаку могућност професионалног усавршавања на стручним семинарима и научним конференцијама националног и међународног значаја, размену научних знања, квалитетнију међунаучну и међукултурну комуникацију.

Домаћи уџбеници руског језика струке снабдевени су разноврсним вежбањима за развијање и усавршавање навика говорења. Увидом у језичке садржаје поменутих уџбеника и њиховом анализом, издвојили смо неколико карактеристичних типова:

1) усмено излагање на бази прочитаног текста:

а) одговори на питања у вези са текстом:

- Вопросы к тексту (Питања у вези са текстом):

1. Какие вопросы постоянно волнуют учителей? 2. На что направлена большая работа? 3. Чего требует современный урок? 4. В чём проявляется умственная активность младших школь-

ников? 5. Приведите мотивы детей, которые определяют их положительное отношение к учению. (РЈ УФВ: 152)

- Пронађите одговор.

Один человек жил на восьмом этаже. Каждое утро он входил в лифт, нажимал кнопку первого этажа, спускался и уходил из дома. Вечером он возвращался, заходил в лифт, доезжал до седьмого этажа, выходил из лифта и один этаж (с седьмого до восьмого) поднимался пешком. Почему? (РЈ ВОТ: 45)

б) препричавање текста са ослонцем на претходно састављен план излагања или самостално:

- Составьте план прочитанного текста и расскажите содержание этого текста (Саставите план прочитаног текста и изнесите његов садржај). (РЈ УФС: 125)
- Расскажите что вы запомнили о МГУ (Испричајте шта сте запамтили о Московском државном универзитету). (РЈ УФС: 57)

2) коментарисање, изношење сопственог става и аргументације:

- Прокомментируйте данные ниже высказывания из текста. Выразите ваше мнение и аргументируйте его (Прокоментаришите дате ниже исказе из текста. Изнесите ваше мишљење и аргументујте га).

1. *Бабушка, мама или няня моīут стать хорошей альтернативой детскому садику.*
2. *Опредēлённая независимость от мамы, умение найти для себя дело весьма важны для подīотовки ребёнка к детскому саду.*
3. *Важную роль в подīотовке ребёнка к детскому саду иīрают детские иīры. (ВОИ: 173)*

3) аргументовано изражавање слагања или неслагања:

- Изразите слагање или неслагање са следећим исказима. Аргументујте свој став служећи се изразима:

Я соīласен/соīласна с тем, что ...

Конечно, данное высказывание верно, так как ...

Я не соīласен/соīласна с тем, что ...

Я полаīаю, что данное высказывание неверно, так как ...

1. *Нельзя доверять психолоīическим службам. Они моīут только навредить ребёнку.*
2. *Ребёнку не нужен психолоī. Ему нужна родительская любовь.*
3. *Опытный психолоī может помочь ребёнку разобраться в себе и в своих проблемах, найти собственное место в жизни.*
4. *Подростку не нужна помощь психолоīа. Он все свои проблемы решает самостоятельно. (ВОИ: 109)*

4) усмене презентације, реферати:

- Пронађите на интернету једну савремену (а) празничну проповед, (б) проповед на савремену тему и (в) пригодну проповед и представите је колегама у краћој усменој презентацији. (РЈ КМЦ: 355)
- Упознајте се са проповедничким опусом истакнутих руских архијереја Тихона Задонског, Теофана Затворника, Игнатија Брјанчанинова, Антонија Храповицког, Тихона Белавина, Августина Гуљаницког, Аверкија Таушева, Антонија Блума и реферишите о збирци њихових проповеди коју сте прочитали. (РЈ КМЦ: 355)

5) полемика, дискусија:

- Прочитајте два интервјуа о темама које ће вас свакако занимати, а затим покушајте да и сами одговорите на свако постављено питање. Организујте дискусију са разменом мишљења и супротстављањем различитих гледишта. (РЈ КМЦ: 193)
- Составьте полемический диалог о творчестве какого-либо писателя (поэта), который вам нравится, а вашему собеседнику – нет. Используйте данные словосочетания (Саставите полемички дијалог о стваралаштву неког писца (песника) који вам се допада, а вашем саговорнику – не. Користите понуђене синтагме):
  а) Вы считаете: это талантливый, интересный писатель (поэт); яркая индивидуальность; прекрасное знание жизни; большой жизненный опыт; незаурядный талант.
  б) Ваш собеседник считает: обычный (посредственный) автор; не имеет своего творческого лица; старые темы; неинтересные формы; мало знает жизнь; схематичные образы (характеры); бедный (невыразительный) язык. (РЈ ФФН II: 15)

Наведеним типовима из анализираног уџбеничког корпуса додали бисмо још и вежбе за развој умења формулисања тезе и антитезе, дискусионих и полемичких умења које препоручују руски аутори М. Ј. Демјањенко, К. А. Лазаренко и С. В. Мељњик (Демьяненко et al. 1984: 189-190):

1) пронађите у полемичком чланку тезу и антитезу;

2) изнесите основну тезу полазећи од става аутора текста;

3) на основу садржаја текста формулишите антитезу;

4) пронађите у полемичком чланку реченице које потврђују једну од изнетих теза;

5) групишите реченице на основу две различите тачке гледишта;

6) изнесите различита мишљења у вези са тезама у тексту;

7) саставите крађи полемички текст који би доказивао тачност једног гледишта и неодрживост другог;

Међукултурна професионална комуникација

Поред наведених функција које руски језик струке има у формирању и усавршавању навика и вештина читања, писменог и усменог изражавања, а које, са своје стране, несумњиво утичу на развој и јачање опште и говорне културе као саставних елемената професионалне компетенције наставника и васпитача, руски језик струке учествује у формирању још једног важног аспекта комуникативне компетенције без којег није могућа међукултурна размена знања и искустава, односно међукултурна комуникација. Дакле, задатак наставе руског језика струке је да оспособи студенте да организују своје говорно понашање не само у складу са нормама језика који уче, већ истовремено и са комуникационом културом њихових носилаца (Щукин, 2006: 140; Балыхина, 2007: 45–47; Патарая, 2008: 133; Пиневич, 2014: 8).

Упознавање са културом земље чији језик уче и овладавање правилима међукултурне комуникације неопходан је предуслов за формирање социокултурне и социолингвистичке компетенције као саставног дела комуникативне компетенције будућих стручњака. Познавање опште и комуникацијске културе народа чији језик уче, омогућила би студентима да боље сагледају и разумеју сличности и разлике између матерње и стране културе у њеној регионалној и социјалној димензији, поштовање националних културних вредности и истовремено већу отво-

реност и толерантност према нечему новом и различитом у односу на матерњу културу. Познавање и поштовање међукултурних разлика допринело би разбијању постојећих стереотипа о представницима других култура, отклањању потенцијалних тешкоћа и конфликата у комуникацији и обезбедило бољи и квалитетнији међукултурни дијалог.

Социолингвистичка компетенција подразумева познавање комуникационих правила понашања и одабир адекватних лингвистичких средстава и етикецијских формула у зависности од конкретних услова комуникације: ситуације, комуникативних циљева и намера говорника, њиховог социјалног статуса, као и језичко-стилског оквира у коме се одвија комуникација (поздрави, форме обраћања – официјелне и неофицијелне, правила учтивости и њихова национална специфика – тзв. позитивна учтивост, односно испољавање интересовања према сабеседнику, размена утисака, изражавање захвалности и негативна, уздржана учтивост у случају одбијања, неприхватања, неслагања и сл; познавање различитих стилских регистара, тј. комуникативних сфера и ситуација које карактерише употреба одређених језичких средстава: свечани стил, официјелни, неутрални, пословни, неформални, разговорни).

Закључак

Анализа коју смо спровели показала је да настава руског језика струке може пружити снажан подстицај развоју и усавршавању професионалних компетенција наставника и васпитача.

Лингвистичка, комуникативна, културолошка и преводилачка компетенција коју студенти стичу у оквиру курса руског језика струке може у знатној мери детерминисати развој и усавршавање професионалних способности наставника и васпитача.

Развијене навике и технике читања на руском језику омогућавају приступ стручној литератури, периодици и електронским ресурсима који представљају важан извор научно-стручних информација и средства перманентног професионалног усавршавања стручњака у било којој области.

Развијене вештине читања и прераде текста у усменој и писменој форми доприносе изграђивању језичке и говорне културе, способности усменог и писменог изражавања на руском језику са елементима академског писања (дискутовање, расуђивање, изношење сопственог мишљења и аргументације; састављање плана текста, теза, анотација, резимеа, реферата, приказа чланка или књиге и сл.).

Упознавање са социокултурним моделима комуникацијског понашања, руском говорном етикецијом, као и социокултурним контекстом који је релевантан за усмену и писану комуникацију – нормама, етикецијом, традицијом и језичким средствима карактеристичним за различите стилске регистре, сфере и ситуације општења, омогућава бржу размену знања и научно-стручних информација, бољу и квалитетнију међукултурну професионалну комуникацију.

Солидно владање бар једним страним језиком у домену уже струке чини младе стручњаке професионално мобилнијим, сигурнијим, прилагодљивијим и конкурентнијим на тржишту рада.

Литература

- Балыхина, Т. М. (2007). *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов.
- Демьяненко, М. Я., Лазаренко, К. А. и Мельник, С. В. (1984). *Основы общей методики обучения иностранным языкам*. Киев: Вища школа
- Кончаревић К. (1996). *Настава страног језика на филолошким студијама: теорија и пракса.* Београд: Филолошки факултет.
- Московкин, Л. В. и Щукин, А. Н. (2012). *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Патарая, Е. С. (2008). Цели профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. *Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена*, № 73-2, 131-134. Retrieved August 25, 2015. from http://cyberleninka.ru/article/n/tseli-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-studentov-neyazykovyh-vuzov-inostrannomu-yazyku.
- Пиневич, Е. В. (2014). Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе. *Гуманитарный вестник,* 4, 1-15. Retrieved July 3, 2015. from http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/198.html.
- Табуева, И. Н. (2014). Профессионально-ориентированное обучение чтению в вузе и виды его контроля. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, № 2-1, 16, 101-104. Retrieved July 2, 2015. from http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-chteniyu-v-vuze-i-vidy-ego-kontrolya.
- Щукин А. Н. (1990). *Методика преподавания русского яыка как иностранного.* Москва: Русский язык.
- Щукин, А. Н. (2006). *Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Филоматис.

Извори

Курикулуми:

- К РЈ1-РЈ2 УФБГ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Учитељског факултета у Београду (2014).
- К РЈМ УФБГ – Курикулум за Руски језик на дипломским (мастер) академским студијама Учитељског факултета у Београду (2014).
- К РЈ1-РЈ2 УФУ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Учитељског факултета у Ужицу (2013).
- К РЈ1-РЈ2-РЈ3 УФЛ – Курикулуми за Руски језик 1, 2 и 3 на основним академским студијама Учитељског факултета у Лепосавићу (2013).
- К РЈС ФПНЈ – Курикулум за Руски језик струке на основним академским студијама Факултета педагошких наука у Јагодини (2013).

- К РЈМ УФВ – Курикулум за Руски језик на дипломским (мастер) академским студијама Учитељског факултета у Врању (2014).
- К РЈ1-РЈ2 ФФБГ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Филозофског факултета у Београду (2009).
- К РЈ1-РЈ2 ПБФ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Православног богословског факултета у Београду (2014).
- К РЈМ ПБФ – Курикулум за Руски језик на дипломским (мастер) академским студијама Православног богословског факултета у Београду (2014).

Уџбеници:

- РЈ ВОТ – Белокапић Шкунца, В. (2009). *Руски језик: васпитно-образовна тематика.* Београд: Универзитет „Браћа Карић".
- РЈ УФВ – Богдановић, С. (1998). *Руски језик за студенте Учитељског факултета.* Врање: Учитељски факултет у Врању.
- РЈ ФФН II – Величковић, Д. (1993). *Руски језик II за студенте Филозофског факултета*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- РЯРК – Дамљановић, Д. (2009). *Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля.* Београд: Завод за уџбенике.
- РЈ УФС – Јермоленко, Н. (2004). *Руски језик за студенте Учитељског факултета.* Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
- РЈТ – Кончаревић, К. (2011). *Руски језик у теологији: обликовање теолошког текста, техника превођења.* Београд: Православни богословски факултет: Институт за теолошка истраживања.
- РЈ КМЦ – Кончаревић, К. (2014). *Руски језик у комуникацији и мисији Цркве: функционални стилови, ресурси, жанрови.* Београд: Православни богословски факултет: Институт за теолошка истраживања.
- ВОИ – Папрић, М. и Белокапић Шкунца, В. (2015). *Воспитываем, обучаем, играем: уџбеник руског језика за студенте Учитељског факултета.* Београд: Учитељски факултет.

Teaching a foreign (Russian) language for specific purposes as a factor of professional development of school and preschool teachers

Marijana Paprić

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

This paper focuses on the importance and role of a foreign (Russian) language for specific purposes in the context of developing school and preschool teachers' professional skills. Relying on descriptive and constructive methods, the author points to the different aspects of teaching language for specific purposes which can largely determine the professional development of experts in the sphere of education.

Foreign (Russian) language for specific purposes is seen not only as a communication tool, but also as a medium for the transfer of professional and scientific knowledge, an instrument for the development of cultural and communicative competence in all its forms, and especially of reading techniques and the use of reference literature as an important factor in intercultural professional communication, in upgrading occupational mobility of young professionals and increasing their competitiveness in the labor market.

Special attention is paid to developing and perfecting various reading techniques, the skill of getting the necessary information in the foreign (Russian) language promptly, as well as oral and written interpretation of a professional text (drafting the presentation plan, key notes and concept; oral presentation; reporting; annotating; summarizing; formatting a professional paper). Well-developed reading habits would enable wider access to scientific literature and Russian electronic resources, faster transfer and exchange of scientific information, widening and enriching of vocabulary, reinforcement of oral and written expression habits, and also the improvement of speaking culture and general culture as constituent elements of professional competences of every primary and preschool teacher.

Key words: language for specific purposes, professional skills, communicative competence, reference literature, intercultural communication.

UDC 51:371.671-028.31

Elementarni tekstualni zadaci o sabiranju i oduzimanju u udžbenicima matematike

Karmelita H. Pjanić[1]

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Bihaću

Rezime: *Udžbenik matematike predstavlja osnovno sredstvo učenja i poučavanja u početnoj nastavi matematike.*

Osnovni cilj rada je analiza tipova elementarnih tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju, zastupljenih u udžbenicima za prvi i drugi razred osnovne škole u Bosni i Hercegovini. Ispituje se distribucija 11 tipova elementarnih tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju, prema Van de Walleovom modelu, u 4 udžbenika za prvi i drugi razred devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja i poredi s distribucijom istih tipova zadataka u referentnom udžbeniku za prvi razred osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja koji je bio u upotrebi neposredno prije reforme osnovnoškolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Rezultati istraživanja ukazuju da svi tipovi elementarnih zadataka o sabiranju i oduzimanju nisu adekvatno zastupljeni niti raspoređeni u udžbenicima za prvi i drugi razred devetogodišnje osnovne škole. S druge strane, uočava se posebna kategorija zadataka koje ćemo nazvati zadacima izjednačavanja.

Ključne riječi: *tekstualni zadaci, udžbenik, Van de Walleov model.*

Stray (1994) definiše udžbenik kao knjigu osmišljenu da daje autoritativnu pedagošku verziju određenog područja znanja te napominje da su udžbenici nosioci poruka koje su višestruko kodirane. Naime, u udžbenicima se kodirana značenja nekog dijela znanja, tj. ono što treba učiti, kombinuju s pedagoškim značenjima, tj. načinom kako treba učiti. Pepin i Haggarty (2001) naglašavaju da udžbenik čini vezu između škole i relevantnog znanja. Poljak (1980) definiše udžbenik kao osnovnu školsku knjigu, pisanu na osnovi propisanoga nastavnog plana i programa, knjigu koju učenici gotovo svakodnevno upotrebljavaju u svom školovanju i koja je didaktički oblikovana tako da obrazovanje učini racionalnijim optimalnijim, ekonomičnijim i efikasnijim.

Imajući na umu prethodne definicije udžbenika, *matematički* udžbenik možemo opisati kao pedagoški oblikovanu i službeno autorizovanu matematičku knjigu napisanu s ciljem da učenicima ponudi matematičke sadržaje. Matematički udžbenici imaju važnu ulogu u učenju i poučavanju matematike, posebno u procesu nastave matematike, jer predstavljaju osnovno nastavno sredstvo kako učiteljima i nastavnicima matematike tako i učenicima. Nastavnici koriste udžbenik za pripremu časa, a učeni-

1 kpjanic@gmail.com

ci ga koriste kako na času tako i za samostalan rad kod kuće. Široka upotreba matematičkih udžbenika u procesu nastave matematike širom svijeta povlači nužnost analiziranja (sadržaja i strukture) udžbenika. Pepin i Haggarty (2001) zaključuju da bi udžbenici trebali biti analizirani ne samo u okvirima sadržaja i strukture nego i u pojmovima procesne komponente, tj. njihove upotrebe u razredu od strane učenika i učitelja (nastavnika).

Brojna istraživanja su usmjerena ka načinima na koji nastavnici koriste udžbenike matematike u procesu nastave. Analizira se način na koji nastavnici poučavaju matematičke sadržaje u zavisnosti od sadržaja udžbenika (npr. Freeman & Porter, 1989), istražuje se upotreba i uticaj udžbenika u nastavi matematike (Stodolsky, 1989) ili analiziraju i upoređuju sadržaji udžbenika (Fan & Kaeley 2000, Fan & Zhu, 2007; Freeman & Porter, 1989; Olkun & Toluk, 2003; Parmjit, 2006). Istraživanje Olkuna i Toluka (2003) pokazalo je da različiti tipovi zadataka o sabiranju i oduzimanju nisu adakvatno zastupljeni u udžbenicima u Turskoj, te da su učenici manje uspješni u rješavanju onih tipova zadataka koji su u udžbenicima bili zapostavljeni.

Tekstualni zadaci o sabiranju i oduzimanju

Pod tekstualnim zadatkom smatramo riječima opisanu problemsku situaciju čije se rješenje može dobiti primjenom matematičkih operacija nad numeričkim podacima dostupnim u iskazu zadatka. Tipično, ovi su zadaci iskazani u vidu kratkog teksta koji opisuje odnos među veličinama, a od učenika se traži da riječima iskazani odnos predstavi u numeričkoj ili algebarskoj formi i nakon potrebnih računanja, dobijene brojčane vrijednosti interpretira u smislu postavljenog tekstualnog zadatka. Često se u početnoj nastavi matematike pod tekstualnim zadatkom smatra i zadatak iskazan kombinacijom riječi i slike. Pošto ne postoji jednostavan niti jedinstven način rješavanja, bitno je da učenik razmisli i analizira problem opisan riječima prije nego što ga pokuša riješiti. Stoga pažljivo odabrani tekstualni zadaci mogu pružiti bogat kontekst za učenje pojmova sabiranja i oduzimanja (Greer, 1997).

Tekstualni zadaci o sabiranju i oduzimanju mogu se razvrstati u nekoliko kategorija u zavisnosti od semantičke strukture zadatka.

Riley, Greeno i Heller (1983) prepoznali su 4 kategorije veza među podacima (veličinama) iskazanim u tekstualnim zadacima o sabiranju i oduzimanju, a unutar svake od kategorija različite tipove zadataka. Oni navode 16 tipova zadataka unutar 4 kategorije: promjena (6 tipova), kombinovanje (2 tipa), poređenje (6 tipova) i jednačenje (2 tipa). Fuson (1992) navodi 20 tipova zadataka u okviru 4 kategorije: promjena (6 tipova), kombinovanje (2 tipa), poređenje (6 tipova) i jednačenje (2 tipa). Neki autori tvrde da, sa strukturalne perspektive, postoji 11 različitih tipova zadataka u okviru 4 kategorije teksutualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju (Peterson, Fennema & Carpenter, 1989; Van de Walle, 1998). Zadaci se razvrstavaju u kategorije: udruživanje (3 tipa), razdvajanje (3 tipa), dio-dio-cjelina (2 tipa) i upoređivanje (3 tipa); zadaci udruživanja i razdvajanja su dinamički zadaci, a zadaci dio-dio-cjelina i upoređivanja su statički zadaci (Peterson i sar., 1989; Van de Walle, 1998). Svaki od pomenutih modela kategorizacije tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju sadrži iste ili slične kategorije imenovane na različite načine. Iako model koji je predložila Fuson (1992) sadrži najveći broj tipova zadataka, u njemu nisu navedeni neki od tipova koje navode Peterson i sar. (1989). S druge strane, Peterson i sar. (1989) i Van deWalle (1998) izostavljaju kategoriju jednačenja, tj. zadatke iz ove kategorije prepoznaju bilo kao dinamičke zadatke bilo kao zadatke upoređivanja. Modeli Van de Wallea (1998) i Petersona i sar. (1989) razlikuju se u kategoriji upoređivanja. Van de Walle (1998) navodi samo tipove zadataka upoređivanja u kojima je eksplicitno naznačeno koja je veličina manja (veća) i za koliko. Također, Van de Walle (1998) sažima 6 tipova zadataka u kategoriji upoređivanje, koje je predložila Fuson

(1992), u tri tipa. Model Petersona i sar. (1989) razlikuje se od ostalih modela po kompleksnosti tipova zadataka uspoređivanja.

Zajedničko za opisane modele je da ne uključuju zadatke tipa:

a. U košari su bile 4 naranče. Još dvije naranče su stavljene u košaru. Sada je isti broj naranči i jabuka u košari. Koliko je jabuka u košari?

b. U košari je bilo 14 naranči. Šest naranči je izvađeno iz košare. Sada je isti broj naranči i jabuka u košari. Koliko je jabuka u košari?

c. Na podiju za ples stajalo je nekoliko djevojčica. Njih 5 je sjelo tako da svaki od 7 dječaka ima svog para za ples. Koliko je djevojčica stajalo na podiju?

Metodologija istraživanja

Uzimajući u obzir važnost udžbenika matematike u nastavi i, uopšte, učenju matematike, u kombinaciji s teškoćama s kojima se učenici suočavaju u rješavanju problema iskazanih riječima, počevši već od zadataka koji se odnose na učenje koncepata sabiranja i oduzimanja, ovo istraživanje je dizajnirano kako bi se analizirali tipovi tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju u udžbenicima za prvi i drugi razred devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

S obzirom na to da su u fokusu interesovanja udžbenici za prvi i drugi razred osnovne škole, odabran je Van de Walleov model koji uzima u obzir jednostavnije formulacije zadataka i jednostavnije odnose među veličinama. Prema Van de Walleu, možemo razlikovati 11 različitih tipova tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju: među njima 4

Tabela 1. Van de Walleov model kategorizacije zadataka s primjerima

Br.	Tip	Informacija	Primjer zadatka
1	UNK	UDRUŽIVANJE **Nepoznata konačna vrijednost**	Hana je u korpi imala 7 cvjetova. Sara joj je dala još 4 cvijeta. Koliko sad Hana ima cvjetova?
2	UNI	UDRUŽIVANJE **Nepoznat iznos primjene**	Hana je u korpi imala 7 cvjetova. Sara joj je dala nekoliko cvjetova. Sad Hana ima 11 cvjetova. Koliko je cvjetova Sara dala Hani?
3	UNP	UDRUŽIVANJE **Nepoznata početna vrijednost**	Hana je u korpi imala nekoliko cvjetova. Sara joj je dala još 4 cvijeta. Sada Hana ima 11 cvjetova. Koliko je cvjetova Hana imala ranije?
4	RNK	RAZDVAJANJE **Nepoznata konačna vrijednost**	Sara je kupila 11 olovaka. Četiri olovke je poklonila Hani. Koliko joj je olovaka ostalo?
5	RNI	RAZDVAJANJE **Nepoznata vrijednost promjene**	Sara je kupila 11 olovaka. Nekoliko olovaka je poklonila Hani. Ostalo joj je 7 olovaka. Koliko je olovaka Sara poklonila Hani?
6	RNP	RAZDVAJANJE **Nepoznata početna vrijednost**	Sara je kupila nekoliko olovaka. Četiri olovke je poklonila Hani. Ostalo joj je 7 olovaka. Koliko je olovaka Sara kupila?
7	DNC	DIO-DIO-CJELINA **Nepoznata cjelina**	U korpi se nalazi 7 bijelih i 4 crvena cvijeta. Koliko je cvjetova u korpi?
8	DND	DIO-DIO-CJELINA **Nepoznat jedan dio**	U korpi se nalazi 11 cvjetova. Od togu je 7 bijelih, a ostali su crveni. Koliko je crvenih cvjetova u korpi?
9	UNR	UPOREĐIVANJE **Nepoznata razlika**	Hana ima 11 balona, a Saraima 4 balona. Za koliko više balona ima Hana nego Sara?
10	UNV	UPOREĐIVANJE **Nepoznta veća vrijednost**	Sara je pročitala 7 slikovnica. Hana je pročitala 4 slikovnice više nego Sara. Koliko je slikovnica pročitala Hana?
11	UNM	UPOREĐIVANJE **Nepoznata manja vrijednost**	Sara je pričitala 4 slikovnice manje nego Hana. Hana je pročitala 11 slikovnica. Koliko je slikovnica pročitala Sara?

tipa odnose među datim veličinama iskazuju sabiranjem, a preostalih 7 tipova oduzimanjem. Tabela 1. prikazuje Van de Walleov (1998) model kategorizacije zadataka o sabiranju i oduzimanju sa primjerima zadataka koji odgovaraju svakom od tipova u modelu.

Pitanje odobravanja udžbenika za osnovnu i srednje škole u Bosni i Hercegovini u nadležnosti je Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke (FMON) i Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske (MPKRS). U školskoj 2014/2015. FMON je odobrio 9 udžbenika matematike za 1. razred i 5 udžbenika matematike za 2. razred devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, dok MPKRS ističe po jedan obavezan udžbenik za 1. i 2, razred.

Kriterij za odabir udžbenika za analizu u ovom istraživanju je bio sljedeći: isti autor ili grupa autora udžbenika za 1. i 2. razred i zasebno koncipirana radna sveska koja prati svaki od užbenika. Postavljeni kriterij zadovoljila su po dva udžbenika za prvi i drugi razred osnovne škole, velikih izdavačkih kuća u BiH sa veoma širokom mrežom distribucije, a time i korištenja udžbenika. Udžbenike prvog izdavača označićemo sa SP1.r i SP2.r, a drugog izdavača s VN1.r i VN2.r, koristeći kratice naziva izdavačkih kuća.

Za potrebe komparativne analize, analiziran je i udžbenik za prvi razred osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja koji je bio u širokoj upotrebi prije reforme osnovnoškolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Napominjemo da nastavne teme obuhvaćene u udžbeniku za prvi razred osmogodišenjeg osnovnog obrazovanja odgovaraju nastavnim temama predviđenim za prvi i drugi razred devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja. U skladu s prethodnim označavanjem, referentni udžbenik ćemo označiti s SS1.r.

Zadaci istraživanja su formulisani na sljedeći način:

- Utvrditi zastupljenost 4 kategorije zadataka o sabiranju i oduzimanju u udžbenicima matematike za 1. i 2. razred devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja odabranih prema prethodno opisanom kriteriju.
- Utvrditi zastupljenost i distribuciju 11 tipova zadataka prema Van de Walleovom modelu.
- Uporediti distribuciju 11 tipova zadataka u udžbenicima za 1. i 2. razred devetogodišnje osnovne škole s referentnim udžbenikom za 1. razred osmogodišnje osnovne škole.

Rezultati istraživanja

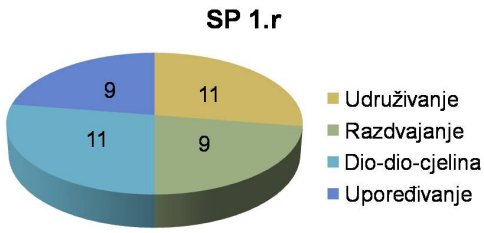
Analizom zastupljenosti tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju prema Van de Walleovom modelu u odabranim udžbenicima došlo se do odgovora na postavljene zadatke istraživanja. Ukupan broj tekstualnih zadataka u razmatranim udžbenicima bitno se razlikuje što pokazuju podaci u Tabeli 2.

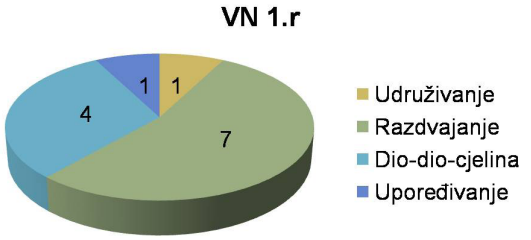
Tabela 2. Ukupan broj tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju

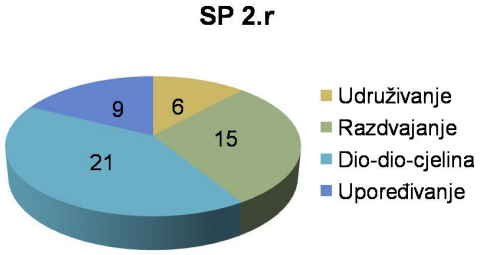
Udžbenik	SP1.r	VN1.r	SP2.r	VN2.r	SS1.r
Broj zadataka	40	13	51	39	106

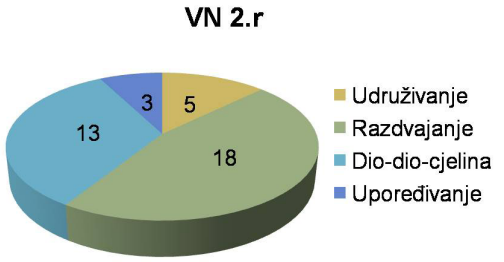
Raspored 4 kategorije zadataka prema Van de Walleovom modelu nije ravnomjeran u svim udžbenicima što prikazuje Grafikon 1.

Grafikon 1. *Distribucija 4 kategorije zadataka prema Van de Walleovom modelu*





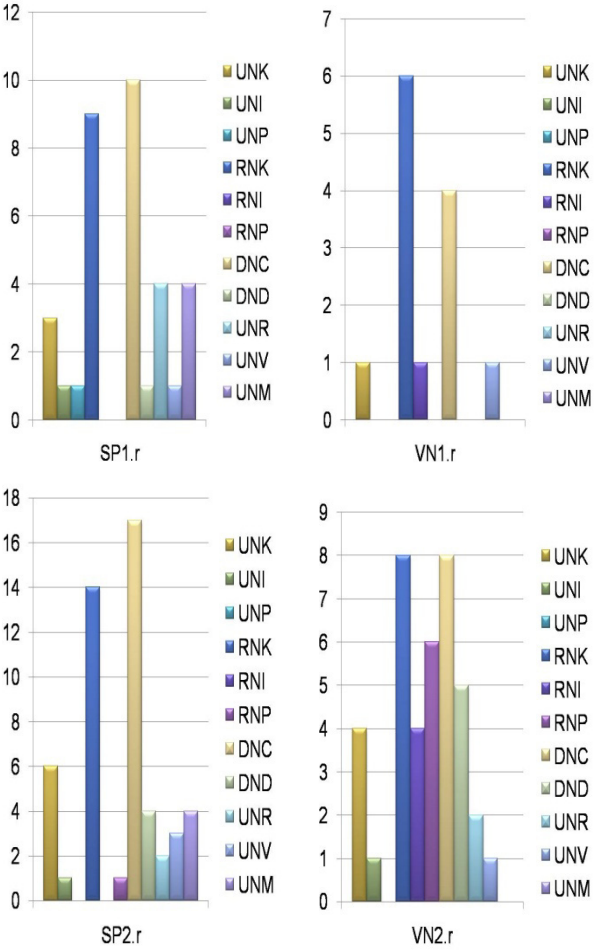




U udžbenicima za prvi razred dominiraju dinamički zadaci udruživanja i razdvajanja. U udžbenicima za drugi razred dominantni su zadaci iz kategorija razdvajanje i dio-dio-cjelina. Zadaci iz kategorije uspoređivanje su najmanje zastupljeni u svakom od užbenika.

Pojedini tipovi zadataka nisu uvršteni u udžbenike što je prikazano Grafikonom 2.

Grafikon 2. *Zastupljenost 11 tipova zadataka prema Van de Walleovom modelu u udžbenicima.*



Tri tipa zadataka su generalno najfrekventniji u razmatranim udžbenicima: razdvajanje – nepoznata vrijednost nakon promjene (RNK), dio-dio-cjelina – nepoznata cjelina (DNC) i udruživanje – nepoznata vrijednost nakon promjene (UNK). Ova tri tipa zadatka zahtjevaju i najmanji kognitivni napor u iznalaženju rješenja za razliku od tipova: udruživanje – nepoznata početna vrijednost (UNP), razdvajanje – nepoznata početna vrijednost (RNP), a koji su najmanje ili nikako zastupljeni u udžbenicima. Dva tipa zadataka uspoređivanja, uspoređivanje – nepoznata manja vrijednost (UNM) i uspoređivanje – nepoznata veća vrijednost (UNV) u kojima se

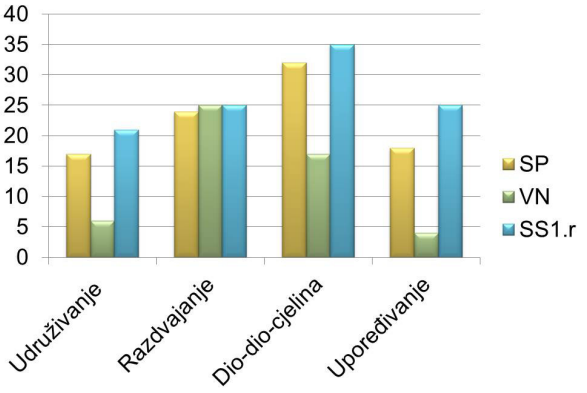
javljaju pojmovi *za toliko manje* i *za toliko više* i za čije je rješavanje potrebno upregnuti misaone operacije višeg reda, u udžbenicima jednog izdavača su zastupljena s 3 primjera tipa UNV, dok tip UNM nije uopšte zastupljen.

Treći istraživački zadatak odnosio se na poređenje zastupljenosti 11 tipova tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju u aktuelnim odabranim udžbenicima za devetogodišnje osnovno obrazovanje i udžbeniku za prvi razred osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja (SS1.r), dakle udžbenikom koji je bio u upotrebi prije obrazovne reforme u BiH. Tekstualni zadaci o sabiranju i oduzimanju u udžbeniku SS1.r zastupljeni su na sljedeći način: 21 zadatak udruživanja, 25 zadataka razdvajanja, 35 zadataka iz kategorije dio-dio-cjelina, te 25 zadataka upoređivanja. S obzirom na to da nastavni program matematike za prvi i drugi razred devetogodišnjeg obrazovanja u BiH odgovara programu za 1. razred osmogodišnjeg obrazovanja, najprije su objedinjeni podaci o zastupljenosti zadataka u udžbenicima 1. i 2. razreda svakog od izdavača SP i VN i zatim upoređeni s onima iz udžbenika SS1r. Dobijeni rezultati prikazani su Grafikonom 3 i Tabelom 3.

Ukupan broj tekstualnih zadataka, kao i broj zadataka po kategorijama veći je u udžbeniku za osmogodišnje obrazovanje nego u udžbenicima za devetogodišnje osnovno obrazovanje iako su potonji po obimu (broju stranica) veći.

Dobijeni rezultati pokazuju da su u referentnom udžbeniku SS1.r bili zastupljeni svi tipovi zadataka dok dva tipa zadataka: UNP i UNM, nisu uopšte uvršteni u udžbenike za 1. i 2. razred izdavača VN, a isto vrijedi za tip RNI u udžbenicima izdavača SP. S druge strane, najjednostavniji tipovi zadataka (UNK, RNK i DNC) dominiraju u referentnom udžbeniku za osmogodišnje osnovno obrazovanje, kao i u razmatranim udžbenicima za devetogodišnje osnovno obrazovanje. U kategoriji zadataka upoređivanja, u referentnom udžbeniku fokus je stavljen na zadatke tipa UNV i UNM, dakle zadatke u kojima se javljaju sintagme *za toliko više* i *za toliko manje*.

Grafikon 3. *Poređenje raspodjele 4 kategorije zadataka po Van de Walleovom modelu*



Konačno, u razmatranim udžbenicima uočeno je nekoliko zadataka koji ne odgovaraju tipovima zadataka u Van de Walleovom modelu. Jedan od takvih zadataka je sljedeći: *Brat je imao 80KM. Kad je sestri dao 20KM imali su jednako konvertibilnih maraka. Koliko je KM imala sestra?* Ovakav tip zadatka ne navodi se ni u modelima klasifikacije koje su predložili Riley i sar. (1983), Peterson i sar. (1989) i Fuson (1992). Svi ostali tekstualni zadaci u razmatranim udžbenicima odgovaraju jednom od 11 tipova u Van de Walleovom modelu, pa se ovaj model pokazao kao adekvatan za analiziranje tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju u udžbenicima matematike za 1. i 2. razred osnovne škole.

Tabela 3. Poređenje zastupljenosti 11 tipova zadataka po Van de Walleovom modelu u udžbenicima za devetogodišnje i osmogodišnje osnovno obrazovanje

	UNK	UNI	UNP	RNK	RNI	RNP	DNC	DND	UNR	UNV	UNM
SP	15	2	1	23	-	1	27	5	6	4	8
NV	5	1	-	14	4	6	12	5	2	2	-
SS1.r	16	3	2	20	3	2	24	11	1	13	11

Zaključak

I udžbenici i tekstualni zadaci zauzimaju važno mjesto u procesu poučavanja i učenja matematike. Pažljivo kreirani udžbenici u kojima su zastupljeni raznovrsni primjeri i zadaci mogu unaprijediti proces poučavanja i učenja matematike. Naime, određena istraživanja su pokazala da je nemogućnost učenika da riješe određene teže tipove zadataka posljedica toga da se oni nisu tokom poučavanja susreli s tim tipovima zadataka (Freeman & Porter, 1989, Olkun & Toluk, 2003). Stoga je analiza sadržaja udžbenika neophodna.

Ovo istraživanje je pokazalo da su u razmatranim udžbenicima za 1. i 2. razred u Bosni i Hercegovini najzastupljeniji upravo oni tipovi zadataka iz Van de Walleovog modela (UNK, RNK i DNC), koji od učenika zahtijevaju najmanji misaoni napor. Dinamički zadaci UNP i RNP, u kojima je nepoznata početna vrijednost, učenicima početne nastave matematike su najteži (Peterson, Fennema & Carpenter, 1989). Teškoća se ogleda u sastavljanju brojevnog izraza u kojem figuriše računska operacija sa suprotnim značenjem u odnosu na iskazanu radnju u tekstu zadatka. Udžbenici često sadrže tek nekoliko zadataka s nepoznatom početnom vrijednošću i time ograničavaju učenike da smisleno uče o sabiranju i oduzimanju (Greer, 1997; Peterson, Fennema & Carpenter, 1989). Ovi tipovi zadataka su u najmanjoj mjeri zastupljeni i u udžbenicima koji su bili u fokusu ovog istraživanja. Također, u razmatranim udžbenicima za 1. i 2. razred devetogodišnjeg osnovog obrazovanja zapostavljni su i zadaci tipa UNM i UNV, pomoću kojih se formiraju pojmovi *za toliko više*, odnosno *za toliko manje*.

Mali broj ili potpuni izostanak određenih tipova zadataka učenicima uskraćuje mogućnost stvaranja novih shema rješavanja zadataka te uviđanja veza među suprotnim tipovima zadataka. Uvrštavanjem parova zadataka, npr. UNK–UNP, RNK–RNP, UNM–UNV, DNC–DND, odnosno uvrštavanjem trojki zadataka iz kategorija udruživanje i rastavljanje s istim kontekstom i brojevnim vrijednostima moglo bi da doprinese stvaranju i povezivanju shema rješavanja zadataka, a time i smislenom učenju o sabiranju i oduzimanju. Naime, Stiegler i sar. (1986) ističu da je razvijenost shema rješavanja tekstualnih zadataka uslovljena strukturom zadatka, frekvencijom rješavanja različitih zadataka i obilježjima poučavanja, u što ubraja i prikaz zadataka u udžbeniku. Istaknimo da parovi suprotnih zadataka (UNK–UNP, RNK–RNP, DNC–DND) karakterišu referentni udžbenik SS1.r, što ne vrijedi za ostale razmatrane udžbenike.

Treba napomenuti da je u razmatranim udžbenicima detektovano nekoliko zadataka koji ne odgovaraju niti jednom od tipova iz Van de Walleovog modela niti tipovima iz ostalih modela klasifikovanja tekstualnih zadataka. Uslovno, te zadatke možemo svrstati u kategoriju zadataka izjednačavanja.

Analiziranje sadržaja udžbenika je potrebno, ali ne i dovoljno kako bi se sagledao proces poučavanja i učenja matematike (Fan & Kaeley, 2000). Stoga se ovo istraživanje može shvatiti kao polazište za dalja istraživanja koja bi se fokusirala na rad učitelja u razredu, te na populaciju učenika i njihovo umijeće u rješavanju tekstualnih zadataka o sabiranju i oduzimanju.

Literatura

- Fan, L., Kaeley, G.S. (2000). The influence of textbook on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, *13*(4), 2–9.
- Fan, L., Zhu, Y. (2007). Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, *66*(1), 61–75.

- FMON (2014). *Spisak odobrenih udžbenika za osnovnu školu u školskoj 2014/2015. godinu.* Retrieved May 4, 2015. from: www.moe.gov.my/bbt/modulppsmi.php
- Freeman, D.J., Porter, A.C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal, 26(3)*, 403–421.
- Fuson, K. C. (1992). Research on whole number addition and subtraction. In Grouws, D. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning.* New York: Macmillan. *243–275*.
- Greer, B. (1997). Modeling reality in mathematics classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction*, 7(*4*), 293–307.
- Ministarstvo prosvjete i kulture RS (2014) Spisak obavezih udžbenika za osovnu školu u školskoj 2014/2015. godini, Retrieved May 5, 2015. from: http://www.rpz-rs.org/
- Olkun, S., Toluk, Z. (2003). Textbooks, word problems and student success on addition and subtraction. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. Retrieved May 18, 2015. *http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal*
- Parmjit, S. (2006). An analysis of word problems in school mathematics texts: Operation of addition and subtraction. *Journal of Science and Mathematics Education in South East Asia*, *29(1*), 41–61.
- Pepin, B., Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 33 (5), 158–175.
- Peterson, P., Fennema, E., Carpenter, T.P. (1989). Using knowledge of how students think about mathematics. *Education Leadership*, *4*6(4), 42–46.
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Riley, M. S., Greeno, J. G., Heller, J. I. (1983). Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In Ginsburg, H. (Ed.), *The development of mathematical thinking,* New York: Academic Press. 153–196.
- Stigler, J. W., Fuson, K. C., Ham, M., Kim, M. S. (1986). An analysis of addition and subtraction word problems in American and Soviet elementary mathematics textbooks. *Cognition and Instruction, 3*(3), 153–171.
- Stodolsky, S. S. (1989). Is teaching really by the book? In Jackson, P. W. & Haroutunian-Gorden, S. (Eds.), *From Socrates to software* (88th Primary book of the National Society for the study of Education), Chicago: National Society for the Study of Education. 159–184.
- Stray, C. (1994). Paradigms regained: Towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 1–29.
- Van de Walle (1998). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*, New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Izvori

- Džananović, R. (2095) *Matematika za prvi razred osnovne škole*, Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta, Sarajevo.
- Jagodić, B. (2011) *Matematika, udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole*, Sarajevo Publishing, Sarajevo.

- Jagodić, B. (2011) *Matematika, udžbenik za drugi razred devetogodišnje osnovne škole*, Sarajevo Publishing, Sarajevo.
- Mujakić, V., Kovačević, D. (2011) *Moja matematika, udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole*, Vrijeme Zenica, Nam Tuzla.
- Mujakić, V., Kovačević, D., Hamidović, Ž. (2011) *Moja matematika, udžbenik za drugi razred devetogodišnje osnovne škole*, Vrijeme Zenica, Nam Tuzla.

Elementary addition and subtraction word problems in math textbooks

Karmelita H. Pjanić

Faculty of Pedagogy, University of Bihac

Mathematics textbooks are essential sources in the most classroom-based teaching and learning. Both teachers and pupils use them as a source of mathematical learning.

This study analyses the types of elementary word problems associated with addition and subtraction available in the textbooks used in Bosnia and Herzegovina. It examines the distribution of 11 types of addition and subtraction word problems based on Van de Walle'smodel in four textbooks for the first and second grade of nine-yearprimaryeducation, and compare it with thedistribution of the same types of problems in the reference textbook for the first grade of eight-year primary education which was in use immediately prior to reform of primary education in Bosnia and Herzegovina.

The findings revealed that all the 11 types of word problems have not been adequately distributed or represented in the textbooks for nine-year primary education. On the other hand, the particular category of word problems that we named problems of equalizing can be noticed in textbooks.

Keywords: word problems, textbook, Van de Walle's model.

UDC 371.64./.69:373.3
37.064.2

Утицај дигиталних наставних средстава на квалитет непосредне комуникације у настави

Филдуза Р. Прушевић Садовић[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду су представљени и описани резултати истраживања реализованог у основним школама на територији града Нови Пазар. Истраживањем је обухваћено око 900 ученика и 30 наставника разредне наставе. Циљ је био утврдити да ли и у којој мери коришћење дигиталних наставних средстава утиче на однос наставника и ученика, њихову интеракцију као и непосредну комуникацију. Истраживање је реализовано непосредним посматрањем и експериментом са једном групом. У току посматрања користили смо чеклисту са скалом процене, креирану на основу категорија нивоа и квалитета непосредне комуникације, описане у Фландерсовој анализи интеракције. Пошли смо од претпоставке да коришћење дигиталних наставних средстава доводи до позитивних промена у вербалној активности ученика, кроз промену смера комуникације у настави, већег учешћа ученика у процесу комуницирања, као и на основу квалитета говорења, односно садржаја који из репродуктивног прелазе у креативни, самоиницијативни говор. Резултати добијени истраживањем показали су да коришћење дигиталних наставних средстава у настави доводи до значајних позитивних промена у квалитету непосредне комуникације у процесима учења и поучавања, као и да је присутнија благовремена повратна информација, активност и мотивисаност ученика, развој говорних способности и моћи запажања, као и већа ангажованост и мотивисаност наставника, атрактивнији и иновативан наставни процес.*

Кључне речи: *непосредна комуникација, дигитална наставна средства, учење, поучавање.*

Комуникација у настави представља процес преношења и примања информација у процесима учења и поучавања. Васпитно-образовна комуникација је средишњи и битан чинилац целокупног васпитно-образовног процеса. Комуникацију дефинишемо као преношење поруке једне особе другој тако да је она може разумети и, у расправи, проверити и, ако треба, на основу ње деловати (Вилотијевић, 1999). У зависности од квалитета и интензитета комуникационог процеса, може се претпоставити да варира и ниво и трајност усвојених знања. Комуникационе вештине се уче и усавршавају током праксе, током година рада и наставничког искуства. Наставник усавршава сопствене вештине преношења и примања информација али је такође

1 filduza@yahoo.com

и онај ко утиче на развој ових вештина код ученика. Инсистирање на повратној информацији, на двосмерној комуникацији, развоју говорних способности, пажње, интензивнијој мисаоној активности, представљају начин за развитак комуникативних способности ученика. У традиционалној настави наставник и ученик нису у подједнакој мери учествовали у комуникационом процесу. Преношење информација текло је једносмерно, низводно, од наставника ка ученику. Повратна информација је била неблаговремена и ограничена на интерпретацију садржаја које наставник преноси у готовом облику. Преовладавала је непосредна, вербална комуникација, обогаћена гестовима, мимиком и сличним невербалним начинима комуницирања.

Ефекте савремених наставних медија у настави можемо посматрати на основу промена у активностима наставних фактора. Можемо посматрати ефекте на активност наставника, ефекте на активност ученика, ефекте на квалитет комуникације у настави, на ефикасност учења, као и ефекте на међусобну ученичку интеракцију. Ови параметри нам могу указати на квалитет промена које настају у наставном процесу увођењем савремених наставних средстава у односу на традиционалну наставу.

- Како би савремена наставна средства била успешно имплементирана у наставни процес, они који је користе, пре свега, треба да схвате када треба користити ова средства, на који начин се различити облици наставног рада и поучавања мењају, на који начин се утиче на перцепцију и доживљај самог процеса поучавања, на који начин долази до промена у култури образовне организације у коју улази савремена технологија.
- Присуство савремених медија у настави поставља захтеве и изазове мењања у потпуности до сада познатих улога и начина организације наставе.
- Предности савремених наставних средстава, дигиталне технологије, јесу брзина, веће могућности као и једноставност коришћења, што омогућава наставницима и педагозима осмишљавање различитих стратегија учења и поучавања (Li,1998).

Информационе технологије пружају нове могућности наставнику да обогати квалитет и омогући доступност наставних материјала. Средства као што су електронска пошта, телеконференције и веб-портали утичу на интензитет и квалитет комуникације и сарадње између наставника и ученика. Савремене комуникационе технологије повећавају могућност интеракције која олакшава решавање проблема у учењу, размену образовних ресурса, омогућавајући и контакт лицем у лице (Clicering and Ehrmann,према Akir, Z., 1997). Учење и поучавање постају ефикаснији коришћењем анимација или видеа у настави, као и обезбеђивање симулација у настави у сврху вежбања појединих вештина или извођења научних експеримената. Ове технологије омогућавају нове начине проналажења извора знања, нове начине предавања, и што је најважније сталну, континуирану повратну информацију (Guttormsen and Krueger, 2000). Захваљујући интерент технологијама ученици и наставници могу сарађивати у процесу учења и поучавања у било које време, било где. Искуство учионичког простора више није омеђен физички простор. Данас кроз виртуелне мреже, онлајн учионице представљају отворен простор прилагођен сарадничком учењу (Schank,2001).

Потреба за већим учешћем ученика и активнијем приступу у процесу долажења до знања, што је захтев савремене наставе, подразумева и интензивнију комуникацију наставника и ученика, подстицање на самосталност у долажењу до знања, и прихватање неких нових улога у наставном процесу у односу на оне традиционалне. Савремено окружење, као и савремени

токови за преношење информација и успостављање светске базе података на заједничкој мрежи, омогућило је настави да се развија и изађе из чауре традиционализма. Доступност и брзина преношења информација су феномен савременог доба који не сме и не може заобићи наставу као неизоставан фактор развоја друштва. Међутим, утицај традиционалне наставе је толико јак и чврсто устаљен у протеклих четири века, да и када су свесни да је такав начин рада одавно превазиђен, наставници од њега не одустају. Наставници су у литератури која се бави овим проблемом најчешће означени као најјаче кочнице иновирања наставног процеса. Иако на своју штету, не познајући довољно могућности савремених средстава комуникације, наставници свесно или несвесно одбијају да их користе у настави. Савремена средства комуникације, постају неизоставан део свакодневног живота свих људи. Она нам постају неопходан извор информација, најбржи, најпоузданији и најјефтинији начин комуникације. Таква ситуација је свуда око нас осим у школама. Све школе у Новом Пазару су, може се рећи, на завидном нивоу опремљене савременим средствима. Већи део ових средстава се држи закључано и користи врло ретко. Наставници као иницијатори промена не показују довољно ентузијазма или се плаше исхода коришћења ових средстава. Истраживањем које смо спровели желели смо да наставницима и ученицима, као и стручном особљу школе, предочимо на врло једноставан и јасан начин да коришћење савремених средстава комуникације, као наставних средстава, без превеликих напора доводи до видљивих промена у квалитету наставе, захваљујући интензивнијој комуникацији, активности и мотивисаности ученика. Наставник се такође, ослобађа једног дела обавеза, предавачког типа, што му оставља више времена и енергије за креативност и осмишљавање наставног процеса. Удео непосредне комнуникације у наставном процесу се смањује, али се појављују неки други облици комуницирања, појачава се сарадња, трансфер знања, повезују се симболичка, вербална и практична искуства. У оваквом окружењу ученици се осећају комотно, без страха, јер ово је окружење у коме они одрастају. Они су свакодневно под утицајем различитих медија, информација, контаката. Атмосфера у традиционалној школи не одговара потребама и захтевима савременог доба и савремене деце. Такво окружење је неинспиративно и досадно. Традиционалном наставом не постижу се очекивани резултати, а главни недостатак јесте недостатак благовремене повратне информације као и занемаривање индивидуалних разлика ученика. Увођењем савремених медија у наставни процес желели смо делимично да утичемо на услове остваривања наставног процеса и меримо квалитативне разлике у интензитету и квалитету примања и слања информација у комуникационом процесу у настави.

Непосредна комуникација, односно интеракција између наставника и ученика, чини основу наставног процеса. У зависности од квалитета тог односа зависи и квалитет целокупне наставе. Настава у традиционалном облику каква је и данас присутна у нашим школама одликује се једносмерном комуникацијом, са неблаговременом повратном информацијом. У оваквим околностима вербална и мисаона активност ученика је мала, а на то указује и њихова пасивност. Да би се променио овај положај ученика и повећао проценат и квалитет њиховог учешћа у настави, морају се променити услови долажења до знања. У току планирања истраживања пошли смо од претпоставке да увођење савремених медија као наставних средстава у наставу мора довести до позитивних промена у комуникацији наставних субјеката. Посматрали смо и мерили вербалну активност ученика и наставника на часовима када користе и када не користе савремена наставна средства. Зависне варијабле које смо могли да пратимо јесу смер непосредне комуникације, квалитет и начин обраћања наставника и ученика, самоиницијатива у говору ученика,

интензитет вербалне активности и на основу ње мисаона активност и мотивација ученика у наставном процесу.

Резултатима истраживања се жели скренути пажња наставницима и ученицима, као активним факторима наставе, на предности савремених наставних средстава у процесу комуникације и посредника између њих, како би остваривање циљева и задатака учења и поучавања било лакше и ефикасније. Желимо да подстакнемо наставнике и ученике да што чешће и сврсисходније користе савремена наставна средства у наставном процесу и укажемо на могућности превазилажења недостатака савремене концепције наставе. Такође, желимо указати на неминовност проширења „дидактичког троугла" на „дидактички четвороугао" или чак вишефакторске наставе увођењем савремених наставних средстава у наставни процес као императива за будућност.

Полазећи од дефинисаног предмета истраживања одредили смо следећи циљ: *утврдити* разлику у квалитету непосредне комуникације у настави приликом извођења наставе коришћењем традиционалних и савремених наставних медија и средстава и *указати* на предности савремених наставних средстава и савремених медија у процесу преношења и усвајања знања у односу на могућности средстава и медија коришћених у традиционалној настави

У складу са постављеним циљем одредили смо следеће задатке:

1. Дефинисати индикаторе квалитета комуникације на основу којих ћемо пратити резултате истраживања.
2. Одредити особине савремених медија и средстава који утичу на квалитет непосредне комуникације у настави.
3. Препознати квалитативне ефекте који настају као резултат промене у начину непосредног комуницирања увођењем савремених наставних средстава и медија у наставу.
4. Утврдити употребом којих медија и којим њиховим својствима постижемо одређене промене у комуникацији у настави.
5. Након спровођења експеримента у коме ће узети активно учешће утврдити ставове наставника о савременим наставним медијима и могућности примене у настави

Главна хипотеза истраживања је:

Адекватно коришћење савремених наставних медија и средстава у настави доводи до значајних позитивних промена у квалитету непосредне комуникације у процесима учења и поучавања.

Истраживање је спроведено у основним школама у Новом Пазару[2] са ученицима и наставницима трећег и четвртог разреда. Узорак чини 900 ученика из 30 одељења и 30 професора разредне наставе.

Истраживање је спроведено методом дескрипције и експерименталном методом, при чему је коришћена Фландерсова анализа интеракције којом смо желели да покажемо да наставничко понашање има директан утицај на ученичке исходе у квалитету и нивоу усвојеног знања. Резултати добијени у спроведеном истраживању су описани и статистички представљени. Применом ових метода желели смо тачно и подробно да опишемо квалитет непосредне комуникације у настави, постојеће односе између фактора наставе и препознамо могућности за побољшање квалитета наставног процеса употребом савремених наставних средстава. Такође, експеримент са једном групом помогао

2 ОШ „Јован Јовановић Змај", ОШ „Рифат Бурџовић Тршо", ОШ „Стефан Немања", ОШ „Братство", ОШ „Вук Караџић", ОШ „Салаковац", ОШ „Десанка Максимовић"

нам је да утврдимо ефекте увођења савремених наставних средстава у процес непосредне комуникације у настави и разлике које се постижу у квалитету наставног процеса у односу на традиционалну наставу и комуникацију која се остварује између наставних фактора.

Истраживање је обављено техником посматрања. Експеримент са једном групом је спроведен на посматраним одељењима где је у сарадњи са наставником, педагогом и директором школе било омогућено одржавање наставе у различитим наставним објектима и уз помоћ различитих наставних средстава, како би се посматрањем утврдиле разлике које настају у начину непосредне комуникације у току учења и поучавања. У овом експерименталном истраживању независна варијабла била су различита наставна средства која смо уводили у наставни процес, а зависна варијабла су промене у квалитету и начину комуницирања у наставном процесу.

У току посматрања користили смо чеклисту са скалом процене како би лакше бележили присутност одређених облика и интензитет комуникације и промене које настају као последица увођења независних варијабли у наставни процес.

Обраду података извршили смо помоћу Фландерсове анализе интеракције, односно на основу десет категорија понашања које су предвиђене овом анализом, а то су: говор наставника (прихватање емоција, награде и подстицање, прихватање идеја, постављање питања, предавање, давање упутстава, критиковање), говор ученика (ученички одговор, учеников говор иницран од стране ученика) и тишина и конфузија. Ради лакше обраде података категорије понашања смо поједноставили следећим описима:

1. Наставник прихвата ученикова осећања. Прихвата или објашњава осећања, а да притом не обесхрабрује ученика. Осећања могу бити позитивна или негативна. У ову категорију се убрајају и предсказивање осећања и подсећање на претходне догађаје.
2. Наставник хвали или охрабрује. Хвали или охрабрује учениково деловање или понашање, али не на рачун других. Овде се убраја и охрабрујуће климање главом, изрази као што у „аха“ или „а даље?“.
3. Наставник прихвата или користи идеје ученика. Наставник објашњава, изграђује или развија идеје ученика. Кад наставник почиње са изношењем претежно својих идеја, прелази се на категорију 5.
4. Наставник поставља питања. Питања се односе на неки садржај или поступак који полази од наставникове идеје са намером да ученик одговори.
5. Излагање наставника. Наставник износи чињенице или мишљење о садржају или поступку: износи властите мисли или се позива на неки ауторитет, поставља реторичка питања.
6. Наставник даје упутства. Упутства, наредбе или задатке за које очекује да их ученик изврши.
7. Наставник критикује или се позива на сопствени ауторитет. То су изјаве којима се настоји изменити понашање ученика од неприхватљивог према прихватљивом, грди ученике, износи разлоге неког свог поступка, екстремно позивање на самог себе.
8. Учеников говор-одговор. Представља одговарање ученика на наставниково питање. Наставник структурира и ограничава ситуацију. Слобода учениковог изношења сопствених размишљања је ограничена.
9. Учеников говор- иницијатива. Ученик износи нове идеје, сопствена

размишљања, било спонтано или на подстицај наставника. Могућност слободног изношења ставова и мишљења, прелажење оквира одређене структуре.

10. Тишина и конфузија. Кратке паузе, временски периоди тишине или општег жамора када посматрач не може установити облик и садржај комуницирања.

На основу опажених категорија било је могуће идентификовати различите обрасце поучавања (нпр. више фреквенције у категоријама постављања питања и ученички одговори упућују на образац „дрила" или образац вежбе, док више фреквенције у категоријама прихватање идеја и ученички говор иницира од стране ученика упућује на образац креативног истраживања).

На часовима који су реализовани на традиционалан начин, коришћењем традиционалних наставних средстава у виду табле, штампаних материјала и радних листова, где је најчешће коришћена усмена метода рада са комбиновањем дијалога и монолога наставника, где доминира фронтални облик рада без обзира на тип часа, приметили смо следеће појаве везане за комуникацију:

- Наставник доминира наставним процесом.
- Комуникација је углавном вербална.
- Комуникација је једносмерна, од наставника ка ученику.

Код одређеног броја наставника (њих 30%) приметили смо да се ученицима након сопственог излагања обраћају речима „Јел тако?", „Зар не?", а врло ретко са „Шта ви мислите?", „Има ли питања?", „Да ли је јасно?", „Размислите". На овај начин наставници ограничавају евентуална питања ученика којих смо у току реализације истраживања чули врло мало. На неким часовима питања ученика су потпуно изостала. Поједини наставници инсистирају на учењу и одговарању наизуст, без давања слободе ученицима да изнесу своје мишљење, своја запажања или да одговор сроче својим речима. На овај начин прекида се комуникациони круг, нема повратне информације која би мисаоно активирала ученике и мотивисала их на даља истраживања. На оваквим часовима дисциплина је углавном крута, наставник не дозвољава комуникацију међу ученицима и опомиње свако одступање од таквог понашања. Овакав начин наставног рада у модерно доба је превазиђен и не производи позитивне ефекте наставе. На оваквој комуникацији инсистирају управо наставници који показују недовољну спремност за увођење савремених медија у наставу.

На срећу ипак су много заступљенији наставници који подстичу мисаону активност ученика, постављањем питања, помоћних питања, наводећи ученике да самостално закључују, повезују претходна знања са новим.

- Наставници су верни методичким правилима која се односе на прављење психолошке припреме за час и призивања ранијих знања ученика о теми која се обрађује. Такође, на највећем броју посматраних часова истицан је назив наставне јединице и бележен у виду записа на табли. У уводном делу часа доминирају питања наставника, ученици одговарају индивидуално, а наставник повратну информацију о савладаности градива од осталих ученика добија на основу подигнуте руке. Ученици углавном на традиционална наставна средства не реагују другачије осим мимиком и одређеним гестовима. На једном од посматраних часова учитељ је по први пут донео зидну географску карту као наставно средство, на шта су ученици реаговали галамом, коментарима, очигледно ненавикнути на овакав вид „иновација".

– Наставници у врло малом броју случајева објашњавају сврху коришћења одређених наставних средстава ученицима и шта њиховом употребом очекују да ће постићи. Такође, изостају и упутства на шта највише обратити пажњу приликом коришћења ових средстава, како не би дошло до расипања пажње ученика на мање важне елементе средстава.
– У средишњем делу часа, где су сви посматарни часови реализовани у фронталном облику, преовладавају метода дијалога, демонстрације, рада на тексту. Примећено је у потпуности одсуство методе илустрације и практичног рада ученика.
– Вербалне способности наставника су углавном на високом нивоу, где подразумевамо да наставник мења интонацију и боју гласа док говори и прати реакције ученика. Углавном су реакције ученика невербалне, остварује се контакт очима и мимиком.
– Наставници постављајући питања у вербалном облику подстичу мисаону активност ученика, на шта не реагују сви ученици подједнако. Може се очекивати да би код појединих ученика мотивација и мисаона активност била видљивија уколико би било коришћено још неко средство за преношење информација осим наставниковог гласа, на пример: фотографија, слика, цртеж или неко савременије наставно средство. Усменим подстицањем на активност ефекат се постиже само код одређеног броја ученика, док преостали део одељења оставља утисак благе досаде и поспаности.
– Учешће наставника и ученика у активностима на часу није ни приближно једнако. Наставник доминира највећим делом часа, ученици су активнији једино у делу часа када им се додели неки задатак да одраде у пару или самостално. Остатак часа наставник говри, демонстрира предмете учења, а пажња ученика је у потпуности посвећена активностима наставника. Изостаје подстицај ученицима да самостално долазе до знања, да истражују, да користе литературу и друге изворе знања.
– Врло често се дешава да изостаје повратна информација и са једне и са друге стране. На основу невербалних реакција ученика наставник не може бити потпуно сигуран колико су од представљеног знања ученици усвојили. Наставник добија повратну информацију на основу одговора које поставља фронтално одељењу, а појединци одговарају, док остали ученици добијају повратну информацију на основу наставникове реакције на одговор климањем главе, одобравањем речима „Добро је“ или уколико одговор није тачан тражећи следећег ученика који ће одговорити на начин који се очекује. На једном часу посматрали смо врло интересантан начин долажења до повратне информације. Наиме, наставница је од ученика тражила да нацртају два лика, један са осмехом и један тужан (*смајлићи*). Када наставник прочита тврдњу која се односи на наставно градиво, ученици су на основу тога да ли сматрају да је тврдња тачна или не подизали своје цртеже са ликовима. Уколико је тврдња тачна ученички одговор је осмех, уколико одговор није тачан ученици одговарају тужним лицем. Наставник је на основу тога могао да закључи у којој мери ученици разумеју прочитане тврдње. Затим је уследио разговор са ученицима који су давали погрешне одговоре

где се од њих тражило да објасне зашто мисле да тврдња није исправна и где су се ученици кроз разговор упућивали да дођу до тачног одговора. На овај начин је комбиновањем невербалне комуникације у виду показивања цртежа који означавају емоције, а затим вербалним појашњењем постигнута добра комуникација наставника и ученика и дошло се до затварања комуникационог круга где су сви учесници наставног процеса на крају наставног часа имали слику о нивоу постигнућа у одељењу.

– Дешава се да наставник, због недостатка времена, не успе да ученицима да домаћи задатак, мада је често да ученици добију домаћи задатак, али не добију потребне информације о задатку, то јест, објашњења шта се од њих очекује и на који начин треба да реше проблеме на које ће евентуално наићи у току решавања истих.
– На крају часа наставници најчешће повратну информацију добијају путем мини тестова знања, усменим фронталним или индивидуалним испитивањем ученика. На овај начин врло ретко, уколико је то уопште могуће, могу да добију слику о постигнућу свих ученика у одељењу. Разговор се реализује само са онима који су најактивнији.

Након реализације првог дела истраживања у коме смо посматрали часове реализоване без учешћа савремених медија као наставних средстава, приступили смо реализацији другог дела истраживања, односно експерименту у коме су независну варијаблу представљали савремени медији (филм, презентације, фотографије, интернет) док је зависна варијабла била начин комуницирања ученика са наставником, са другим ученицима, са наставним садржајима, као и њихова активност за време наставе. Коришћење савремених медија као наставних средстава утицало је на начин представљања наставних садржаја, омогућило је истицање важних сегмената, а занемаривање мање битних делова садржаја. На свим реализованим часовима комбинована су најмање два дигитална медија.

На посматраним часовима где смо као независну варијаблу уводили савремена наставна средства како бисмо увидели постоји ли квалитативна разлика у остваривању наставе и комуникације, дошло је до извесних промена у интензитету и смеру комуницирања између наставника и ученика. Вербална активност наставника у уводном делу часа представља 39.13% времена, исто колико и активност ученика. У средишњем делу часа вербална активност наставника представља 56.65% укупног времена што је знатно мање него на претходно посматраним часовима када је она чинила 67.85% времена. Такође, на овим часовима повећан је проценат охрабривања, прихватања ученичких идеја и осећања, па он у средишњем делу часа износи 33,33% вербалне активности наставника. Вербална активност ученика чини 36,67%, где је 20% говор-иницијатива, а остало су одговори ученика на постављења питања. У завршном делу часа доминантна је вербална активност ученика која чини 58,33% времена, где је 25% ученички говор-иницијатива а 33,33% говор-одговор.

На часовима реализованим уз коришћење савремених наставних средстава присутне су и следеће појаве:

– Наставници се и поред присуства савремених наставних медија сигурније осећају при руковању традиционалним средствима. И поред сликама и текстом представљене наставне јединице, наставници не одустају од записа наслова на табли.
– Наставницима је у највећем броју потребна техничка подршка приликом

монтирања и коришћења савремених наставних средстава.

– Ученици реагују на савремена наставна средства у потпуности екстремно, или потпуним муком који је пропраћен радозналим погледима, гуркањем, мимиком, или са друге стране вербалним, гласним реакцијама, питањима „Шта је ово?“, „Види ово“ и слично.

– Наставници се не труде да дају посебан значај савременим наставним средствима, не објашњавају ученицима шта се жели постићи њима и зашто их користимо.

– За највећи број ученика од посматраног узорка, ово је био први пут да се у настави садржаји учења приказују коришћењем интернета, филмова и других дигиталних медија.

– Поједини наставници не могу да се одрекну своје улоге јединог извора знања. За време пројектовања садржаја, гледања филмова, посматрања слика, текстова, они се намећу као тумачи садржаја које ученици уз минималну мисаону активност могу и сами да сагледају, уоче, коментаришу и трајније запамте. Врло мали број наставника пристаје на улогу онога ко усмерава пажњу, даје упутства за посматрање-учење, а затим се повлачи док наставна средства преносе информације. На часовима где наставници уступају део простора наставним средствима приметна је већа активност ученика, забележили смо већи број ученичких питања, реагују на информације које добијају електронским путем, вербално комуницирају са паром из клупе, у току презентације или рада на рачунару постављају питања наставнику. Приметна је већа мисаона активност и слобода изражавања.

– Основни проблем за постизање бољих резултата, у смислу боље, квалитетније, учинковитије комуникације у настави, јесте неспремност наставника да разумеју и прихвате наставна средства као активан фактор наставе. Наставници не дају довољно простора ученицима, а сада се појављују и савремени медији који им одузимају део улоге.

– Ученици у току наставе обогаћене савременим медијима показују већу заинтересованост, мотивисаност, активност, реакције су очигледније, како вербалне тако и невербалне. Дисциплина за време коришћења савремених наставних средства је боља, нема трагова досаде.

– Наставници се дуже и темељније припремају за час на коме користе савремене медије. Међутим, за време часа њихова активност је видљиво мања него на часовима традиционалне наставе. На овај начин наставник посредно, путем медија ученицима представља наставне садржаје, уместо до сада искључиво вербалним, непосредним путем.

– Ученици најбурније и најпозитивније реагују на делове наставног садржаја који су представљени фотографијама, филмовима, песмама које су им од раније познате. На овај начин визуелно се остварује боља веза са раније усвојеним садржајима, искуствима, знањима и нови садржаји постају блискији ученицима. Вербалним путем не може се на овако сликовит и ефикасан начин повезати раније усвојено знање и оно које тек треба усвојити.

– Ученичка пажња је израженија, интересовање за садржај је веће, мотивисаност за ширим сазнавањем видљива је кроз већи број постављених питања и коментара.

– Путем медија наставни садржај комуницира са ученицима. Ако изостану јасна упутства наставника на које делове садржаја треба обратити већу пажњу и шта треба упамтити, ученици након сусрета са садржајима могу тумачити оно што су видели и чули свако на свој начин и из угла свог претходног искуства.
– Само је један наставник од посматраних за домаћи рад ученике упутио на истраживачку активност и самостално проналажење информација како би били у могућности да испуне задатак.

Закључак

Адекватно коришћење савремених наставних медија и средстава у настави ***доводи до значајних позитивних промена*** у квалитету непосредне комуникације у процесима учења и поучавања. Повећава се удео вербалне комуникације ученика, а самим тим долази до веће мисаоне активности. Такође, квалитет ученичког говора из репродуктивног прелази у креативни и самоиницијативни говор. Присутнија је благовремена повратна информација, активност и мотивисаност ученика, развој говорних способности и моћи запажања, као и већа ангажованост и мотивисаност наставника, атрактивнији и иновативан наставни процес.

Коришћење савремених наставних средстава и медија у настави ***утиче на побољшање квалитета комуникације*** чиме наставни процес даје видљивије и конкретније резултате.

Својим особинама и ефектима које имају на ученика и наставника свака од особина савремених наставних средстава ***доводи до позитивних промена*** у квалитету комуникације у настави (мултимедијалност, модеран дизајн, лака доступност информација, атрактивност, утицај на већи број чула).

Литература

- Akir, Z. (2003): Diffusion of Information & Communication Technology for Teaching and Learning at Ohio University. In A. Rossett (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2003* (pp. 1863-1870). Chesapeake, VA: AACE.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика*, Учитељски факулет, Београд.
- Guttormsen, S. and Kruger, H. (2000): Using new learning technologies with multimedia, *IEEE Multimedia*, 7(3), 40–51.
- Li, H. (1998): Information technology based tools for reengineering construction engineering education, *Computer Applications un Engineering Education*, 6(1), 15–21.
- Schank, R. (2011): The computer isn't the medium; it's the message, *Communication of the ACM*, 44(3), 142–143.

The impact of digital teaching tools in the quality of direct communication in education

Filduza Prušević Sadović
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Introducing digitalis-teaching resources in everyday schoolwork leads to changes in the previous way of exercising and quality of direct communication between the teaching factors. The paper describes the results of research conducted in primary schools in the city of Novi Pazar. The study included approximately 900 students and 30 elementary school teachers. The aim was to determine whether and to what extent the use of digital teaching resources affects the relationship of teachers and students, their interaction and direct communication. The survey was conducted by direct observation and experiment, with one group. During the observations, we used a checklist with the scale of assessment. We started from the assumption that the use of digital teaching resources leads to positive changes in verbal activities of students by changing the direction of the communication in the classroom, increasing student participation in the communication process, and based on the quality of speech, or the content of reproductive transformed into creative, unsolicited speech. Results obtained showed that the use of digital teaching resources in the classroom leads to significant positive changes in the quality of direct communication in the processes of teaching and learning, as well as being present timely feedback, activities and motivation of students, the development of language skills and powers of observation, as well as greater involvement and motivation of teachers, attractive and innovative teaching process.

Key words: direct communication, digital teaching resources, learning, teaching.

UDC 004:371.3::73/76

Strategies for the Implementation of Digital Technologies That Stimulate Critical Thinking in the Process of the Visual Art Education

Maya D. Raunik Kirkov[1]

University "St. Cyril and Methodius", Pedagogical Faculty " St. Climent Ohridski"

Abstract: *Contemporary way of life is confronted with visual digital technologies as important part of growing up - new generations experiences interaction with computers, smartphones and tablets as something immediate, direct, intuitive (Wohlsen, 2013). The whole new set of activities can be connected with the use of digital visual technologies: to project, erase, create, copy, duplicate, save and deconstruct images in fast and easy way (Freedman & Stuhr, 2004). New technologies became a cultural form and main tool through which children develop literacies in informal and formal learning environments (Sefton-Green 1994).*

Participation in global culture`s patterns lead to changes in child's psychology - the process of mental growth is parallel together with cultural adaptation and creation of identity. Serious concerns are expressed by the parents and teachers about the ways in which modern childhood has been changed with the impact of new technology (Loveless, 1997). Responsibility of each educational system is to provide conditions for independent, critical inquiry and understanding of our global society for each child.

The new educational concepts define visual skills of decoding and meaning-making as a key future competences (Buhl, 2011). Visual communication is more relevant today in the Information Age, then it was before (Gura,2008).

Main goal of this work is to define:

1. *A conceptual framework with integration of digital technologies which can stimulate critical thinking in the process of visual art education (Freedman & Stuhr, 2004).*
2. *Contemporary strategies which can enable teachers to incorporate digital technologies in the process of visual art education.*
3. *A set of practical solutions for visual art classroom implementation.*

The aim of the article is to discusses necessity for redefinition of the methodological aspects of visual art education and pedagogical practice.

Key words: *visual art education, visual identity, digital technologies, critical thinking, visual art education strategies.*

1 m.raunik@gmail.com

Introduction

Challenges that contemporary art education is faced are complex and diverse. The main aspect of making the art education available to all children has become even more important nowadays, considering the fact that digital technologies communicate visually.

Referring to Bleed (2005), we may emphasis that in USA average teenager spends 22000 hours in front of TV before finishing high school, vocabulary of average 14 years old student decreased from 25000 words in 1950 to 10.000 words in 1999, spends 10.000 hour on video-games, sends and receives 200.000 e-mails, reads less than 5.000 hours (Prenski, 2001). Influences of visual media expand and became inevitably (Raunik Kirkov, 2011). Despite the fact that digital gadgets are used by pupils of all ages, lack of their real understanding and creative use is evident. Main responsibility goes to educational systems worldwide. The gap between teacher's knowledge and understanding of digital media, comparing with the knowledge and understanding of digital media of the studentsconstantly growing bigger. Differences appear not only in the effort students spend in the learning activities, but much more in the way how they learn, communicate and understand.

Digital Natives vs. Digital Immigrants

Prensky (2001) pointed out that: "Today`s students represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today`s students think and process information fundamentally differently from their predecessors. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet".

Naming the whole generations as "Digital Natives", due to their age and lifestyle, implies that older generations are "Digital Immigrants", with language from the pre-digital age - outdated language (Prensky, 2001). Teachers, "Digital Immigrants" are placed in a situation to teach a population that speaks an entirely new language.

Winn (1997) states that generations raised with the computer - think differently from their predecessors: they receive information really fast, they are familiar with parallel process and multi-task, develop hypertext minds, prefer their graphics before their text, functions best when networked and prefer games to "serious" work. Their teachers usually teach slowly, step-by-step, one thing at a time, individually, and above all, seriously. That is the real example of the linear thought processes that dominate educational systems, which is incapable to stimulate and encourage new generations learning (Assey, 1999 ; Prensky, 2001).

Wohlsen (2013) goes even further, naming the kids under 10 as a "Touchscreen Generation", who has immediate, direct, intuitive access to the computers, I-pads,smart phones, but only as a consumers, not as a creators.

Conceptual framework with the integration of digital technologies - stimulation of critical thinking in the process of visual art education

Instead of trying to avoid, educators should embrace and use the characteristic and possibilities of contemporary digital media. In that way they can contribute to the expansion of the potential of arts education. The whole process is based on the need to create curriculum and pedagogical practices that can integrate technology in a manner student can understand, which is usually much more than teachers can offer. Gura (2008) states that because teaching practice is still centered on traditional approaches, teachers who decide to use digital technology in practical activities will be faced with lots of difficulties – methodological and conceptual.

Most of the teaching content (or better all teaching contents) should be methodically reassessed and transformed into digital language. This doesn`t mean that only approaches with technology should dominate in teaching, but to become a necessary didactic toll, usable on daily basis.

Contemporary strategies that incorporate digital technologies in the process of visual art education

Loveless (1997) states that parents, teachers and journalists are concerned about the ways in which modern childhood has been changed by the impact of new technology. Ingenious definition of position of visual communication in the Information age is formulated by Sefton-Green (1994): "A new technology is a cultural form through which children develop literacies in informal and formal learning environments". On the other hand teachers use the technology as a tool for learning which anticipated technology as an illustration of content. Two different learning approaches arises:

1. Monomodal / linear, and
2. Multimodal / sequentional.

One of the main key future competences based in a new educational culture which emerge from the introduction of ICT, are the visual skills of decoding and meaning- making (Buhl, 2011). Visual perception, visual understanding and development of visual literacy placed visual art content as a relevant and crucial subject in educational system. The basic characteristic of visual art – to communicate instantly, without words, placed art as the most basic and ancient human need and behavior, relevant in the Information Age (Gura,2008).

As a new concept of teaching visual arts, digital technologies have to be used in a constructive manner, as creative tools that enable students to invent, to combine, to research, to share and communicate about their works globally.

Practical solutions for the implementation in visual artclassroom

The increasing number of art educators is faced with the gap between the trends and concepts emerging from the contemporary art world and there sources available for classroom usage (Holstein Ferrell, 2012). Due to contemporary media of communication, teachers are connected and share their experiences, problems and solutions (face book, e-mails, Internet forums…), creating a self-supporting community of practicionars that stimulate, support, celebrate and critique this aspect of teaching and learning. Even so, the lack of instructional strategies that involve digital technologies is worldwide problem. There is also little analysis of why, when and how digital media and resources can have a positive effective in terms of creative practice and teaching and learning.

The arts provide significant opportunities for critical thinking, creative problem solving, collaborative learning and community involvement. The arts provide knowledge of our own cultural heritage and teach us about other cultures both past and present. Moreover, the arts invite students to address fundamental issues such as values, feelings, ethics, standards and social concerns. Very few previous fields of technological development has promised such creative opportunities to so many people. It is understandable why this potential is still unused in art and design curriculum – the difficulties with teachers understanding and their abilities to use digital technologies as creative tool.

Practical solutions exposed necessary changes in context of art education, based on the contemporary conditions and student needs:

1. Using the Internet or distance learning, students can access the major museums and art galleries, specialized articles on art criticism or aesthetic valuing. Visual information related to the photographs of art works and masterpieces are easy acces-

sibleand with high quality. The use of digital technologis can accelerate the learning in the arts with the opportunities to access more information related to any topic.

2. Computer applications are also a visual material that can be evaluated from various educational aspect placed in a curriculum: composition, the use of the colors, textures, rhythms, space, forms….Applications make possible to do time consuming tasks while keeping the original work. They can handle some graphics procedures better than the traditional ways that were used before the invention of the computer.
3. Electronic drawing, computer animation, video digitizing and multimedia activities are parts of students lives as a way of everyday communication and have the potential to force students to be active participants and creators in the arts.
4. Digital image capture is the combination of many technologies - a mix of photography, video, and drawing on a computer.
5. Scanners for computers allow students and teachers to add images to current works.
6. Sandbox video games allow players to choose a wide range of opportunities to construct, build, design, choose surroundings, colors, shapes and can be used in art classes as a didactical means to teach about textures, complementary colors, harmony in shape and tone, contrast in volume and colors etc. They are an idiom with which most of students are totally familiar and have a lot of interest, which can be used to raise their perceptual and creative skills on higher level.
7. Digital camera in smart phones are an excellent tool to use when teaching the basic principles of visual composition, characteristic of light in creation of space or 3-D objects…
8. Students can create objects of design with the ideas such as iteration in pattern generation (repeat tasks) and morphosis (ability to gradually change one form to another) to express themselves creatively.
9. Creative potential of computer generated images goes beyond imitating traditional media and can be used to create posters, brochures, book designs, logos or invitation for student events. Not to mentioned that all visual information from the everyday classroom activities can be stored and shared.

Conclusion

Digital technologies can becomea vehicle for creative expression as well as a source for arts information. They can assist teacher to rethink methodological aspects of teaching. Students who experience technology with the arts interact with new modes of artistic expression and have a better understanding of the present technological age while developing computer literacy (Robinson and Roland, 1994, Roblyer, Edwards, Havriluk, 1997). To understand complex information, students need abilities for active perception, visual literacy, and visual presentation of independent personal statement, critical discussion and originality.

To accomplish this complex task, teachers have to accept the fact that generations of "Digital Natives" will became their students, familiar with twitch-speed, multitasking, random-access, graphics-first, word-second, usually bored with the most of today's education (Prensky, 2001).

Instead to avoid, art teachers have to use their way of thinking and understanding (parallel processing, graphics awareness, and random access…) to create a superior base for further learning in a creative and individualized way. That is what we, art educators seek for, aren`t we?

Literature:

- Assey, J.(1999). THE FUTURE OF TECHNOLOGY IN K-12 ARTS EDUCATION White paper. South Carolina Division of Education. http://www.dkrug.com
- Bleed, R. (2005). Visual Literacy in Higher Education. Eli Exploration. Maricopa Community Colleges Press
- Buhl, M. (2011). So, what comes after?: the current state of visual culture and visual education. *Synnyt Origins: Finnish studies in art*, (1), 1-7.
- Gura, M. (2008). Visual Arts Units for All Levels. ISTE ® (International Society for Technology in Education. ret. www.iste.org 12.3 2015
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), Handbook of research and policy in art education. Reston, VA: National Art Education Association
- Holstein Ferrell, K. (2012). JUNCTIONS OF CONTEMPORARY ART TRENDS AND NEW METHODS OF ARTEDUCATION. Aproject in lieu of Digital Collection, Architecture and Fine Arts Library. ret. www. http://ufdc.ufl.edu. Ret. 10.6. 2015
- Loveless, A. M. (1997). Visual literacy and digital technology. Poster presentation at the British Educational Research Association Annual Conference, September 1997, University of York, UK. ret./ http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000351.htm 30. 7 2015
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? NCB University Press, Vol. 9 No. 6
- Raunik Kirkov, M. (2011). Initial education and possibilities for further professional development of teachers related with Visual Art Education for 21 Century. International Scientific Symposium, *Education Between Tradition and Modernity***,** Ohrid, Macedonia 187- 194 ISBN 978-608-238-012-4 COBISS.MK-ID 93376778
- Robinson R., & Roland, C. (1994). Technology and arts education. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- Roblyer, M.D., Edwards, J.&Havriluk, M. A. (1997). Integrating educational technology into teaching. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Sefton-Green, J. (1994). Cultural Studies goes to school: Reading and Teaching Popular Culture, Buckingham, D. & Sefton-Green, J. London: Taylor and Francis
- Winn, W.D. (1997). Inferential Focus Briefing, quoted by Moore, P. ret. http://www.inferentialfocus.com 20.5.2014
- Wohlsen, M. (2013). Finally, a way to teach coding to the touchscreen generation. http://www.wired.com/ ret. 30.7.2015

UDC 364.63-053.5:004.738.5
316.624-053.5

Digitalna bezbednost učenika u bazičnom obrazovanju[1]

Nemanja Rašić[2]

Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu

Miroslava Ristić

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Rezime: *Digitalne tehnologije, upotrebljene na adekvatan način od strane nastavnika i učenika, mogu doprineti stvaranju stimulativnog okruženja za učenje i razvoj. Pored obrazovnih potencijala, digitalne tehnologije donose i bezbednosne rizike među kojima su i rizici digitalnog nasilja. Cilj rada je analiza teorijskih i empirijskih istraživanja vezanih za bezbednost učenika u digitalnom okruženju, kao i analiza uloge informatičkog obrazovanja i škole u prevenciji i rešavanju problema vezanih za digitalno nasilje. Sa uzrastom učenika povećava se učestalost korišćenja digitalnih tehnologija, a povećavaju se i bezbednosni rizici. U nastojanju da se poveća digitalna bezbednost učenika, jačaju inicijative za sticanje digitalnih kompetencija među kojima su i veštine za pravilnu i bezbednu upotrebu digitalnih tehnologija. Osim zaposlenih u obrazovanju i učenika, veoma je značajno i uključivanje roditelja.*

Ključne reči: *digitalne tehnologije, bezbednost, učenik, nastavnik, roditelj*

Uvod

Bazično obrazovanje je još jedno područje u kome je upotreba digitalnih tehnologija, kako logična tako i nužna. Multimediji nam omogućavaju da ono što učimo usvajamo kroz sve komunikacione kanale. Internet tehnologije omogućavaju stvaranje zajednica koje kooperativno uče, čime se stvaraju uslovi za komunikativni i konstruktivni pristup učenju i usvajanju novih veština.

Za uspešnu primenu digitalnih tehnologija potrebno je oblikovati i koristiti odgovarajuće pedagoške metode, kao i primerene načine prezentovanja sadržaja nastave pri čemu digitalna zrelost u obrazovnim ustanovama ima ključnu ulogu. Na važnost primene novih pedagoških modela u digitalnom nastavnom okruženju, inoviranja nastavnih planova i programa, uvođenja digitalnih tehnologija u kurikulum, kao i na važnost nivoa digitalnih kompetencija nastavnika, učenika i saradnika, ukazuje na desetine naslova udžbenika, priručnika i monografija.

1 Рад представља део истраживања у оквиру пројекта 179020D чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 nemanja.rasic.fpn@gmail.com

Digitalne tehnologije u bazičnom obrazovanju i vaspitanju imaju trostruku ulogu – one su istovremeno: sredstvo za postizanje nastavnih ciljeva; predmeti poučavanja i proučavanja i neophodna podrška koja je presudna za uspeh svakog sistema upravljanja. Rezultati analiziranih istraživanja (Ristić, Radovanović, 2013; Ristić, Vujović, 2015; Blagdanić, Ristić, 2015) ukazuju da projektovanje i realizacija nastave (posebno hibridne) u interaktivnom multimedijalnom okruženju, mogu doprineti stvaranju moderne, fleksibilne, otvorene i ekonomične nastave koja omogućava i sticanje međupredmetnih kompetencija. Dizajn nastave postaje ključno pitanje pri čemu metodika nastave mora odgovoriti na nove izazove. Iz tog razloga, uloga nastavnika, ali i svih zaposlenih u obrazovnim zajednicama u svetu, a sve više i kod nas, predmet je stalnih promišljanja i redefinisanja.

Osim obrazovnih potencijala, digitalne tehnologije nose i rizike. Korišćenje digitalne tehnologije sa ciljem da se druga osoba uznemiri, povredi, ponizi i da joj se nanese šteta predstavlja digitalno nasilje (eng. *cyberbullying*). U prevenciji digitalnog nasilja ključnu ulogu ima razvijanje digitalnih kompetencija učenika, nastavnika, saradnika, roditelja/staratelja, kao i klime u školi i porodici koja ne toleriše nijednu vrstu nasilja.

Slobodan Petrović u radu „Znanjem protiv zloupotrebe znanja" ističe tri preventivna faktora: digitalnu bezbednosnu kulturu; svest o potrebi zaštite digitalnog okruženja, znanje da se zloupotreba spreči, otkrije, dokaže i sankcioniše. Sva tri navedena preduslova se u suštini oslanjaju na znanje tj. na upravljanje kompetencijama (Petrović, 2010). Prema *Pojmovniku bezbednosne kulture*, „pod bezbednosnom kulturom može se podrazumevati bezbednosna aktivnost koja izražava spremnost delovanja i ponašanja u skladu sa stečenim znanjima i veštinama, kao i u skladu sa prihvaćenim vrednosnim stavovima". Takođe, bezbednosna kultura „ogleda se u prepoznavanju opasnosti, reagovanju na njih izbegavanjem opasnosti, otklanjanjem opasnosti ili upućivanjem na one subjekte koji će profesionalno reagovati i sačuvati ugrožene vrednosti (Stanarević, Ejdus, 2009)".

Decu i mlade treba obrazovati i podsticati da neguju ona ponašanja koja će značajno podići njihov nivo bezbednosne kulture. Suštinsko pitanje je da li učenici u bazičnom obrazovanju stiču adekvatne digitalne kompetencije tj. komepetncije za dalje školovanje i digitalnu bezbednosnu kulturu koja omogućava sigurnu upotrebu digitalnih tehnologija. Iz tog razloga u ovam radu akcenat je stavljen na analizu uloge informatičkog obrazovanja i digitalne zrelosti u školi u prevenciji i rešavanju problema u vezi sa digitalnim nasiljem.

Rizici digitalne komunikacije i digitalno nasilje sa osvrtom na postojeća istraživanja

Digitalna komunikacija tj. komunikacija putem interneta, zahvaljujući pre svega sveprisutnim mobilnim uređajima, postala je uobičajena i svakodnevna aktivnost osnovnoškolske dece i dominantan vid komunikacije. Izlaganje digitalnim rizicima i digitalnom nasilju u tesnoj je vezi sa vremenom koje mladi provode na internetu, najčešće putem prenosivih uređaja kao što su: mobilni telefoni, tableti i prenosivi računari. Svaki korisnik intereneta od momenta uspostavljanja internet-veze može biti izložen različitim bezbednosnim rizicima od kojih možemo izdvojiti dva ključna: ugroženost računarskog sistema i ugroženost samih korisnika. Pod ugroženošću računarskog sistema podrazumeva se krađa informacija kao i prisustvo destruktivnih i špijunskih programa u računaru ili prenosivom uređaju, koji oštećuju programe i mogu narušiti privatnost. Posledice usled izloženosti digitalnom nasilju, posebno kod dece i mladih, zahtevaju pojačane mere zaštite i preventivno delovanje na svim nivoima.

Flander u osnovne rizike upotrebe interneta za decu i mlade ubraja: 1) prenaglašenu izolovanost dece i mladih usled dugotrajnog i prečestog korišćenja interneta; 2) izloženost uznemirujućim, neprija-

teljskim ili nepristojnim porukama; 3) izlaganje nasilnim i seksualnim sadržajima i 4) direktnu komunikacija sa osobom koja traži neprimerene odnose. (Flander i sar., 2004). Pored navedenog, u internet rizike možemo uvrstiti i kreiranje profila na društvenim mrežama na tuđe ime; lažno predstavljanje, korišćenje tuđeg identiteta, nedozvoljeno iznošenje u javnost tuđih privatnih informacija, objavljivanje lažnih optužbi ili glasina o drugoj osobi na profilima društvenih mreža, promenu ili krađu lozinki; slanje neželjenih poruka i virusa; ismevanje i ruženje osoba u onlajn pričaonicama i na internet-forumima, neprimereno komentarisanje tuđih sadržaja na profilima (fotografija, komentara, video-klipova,), podsticanje na mržnju i dr. Neretko mladi mogu postati žrtve trgovine ljudima, mogu biti izloženi seksualnom nasilju ili negativnom uticaju ideologija.

Klasifikacija mogućih digitalnih bezbednosnnih rizika kojima deca i mladi mogu biti izloženi reinterpretirana je u tabeli 1. Iz tabele možemo videti da dete može biti primalac, učesnik ili akter u digitalnom nasilju dok rizici mogu biti komercijalne, agresivne, seksualne ili vrednosne prirode.

Važno je istaći da digitalno nasilje nad decom i mladima može ostaviti posledice koje se odražavaju kao negativan uticaj na njihovo psihofizičko zdravlje, emocionalno i socijalno funkcionisanje, kao i na ponašanje. U prilog navedenom govore i rezultati istraživanja prema kome 39% digitalno uznemiravanih mladih podbacuje u školi, 27% pokazuje znake delinkventnog ponašanja, 32% od mladih koji su bili uznemiravani učestalo uzima psihoaktivne supstance, dok se kod 16% njih uočava visok stepen depresije (Ybarra, Mitchell, 2004).

Deca u Evropi su digitalno uključena i koriste internet mnogo više nego što to njihovi roditelji i nastavnici misle. Tako su u 2009. godini mladi uzrasta od 8 do 17 godina provodili su 44 sata mesečno na mreži, dok je prosek njihovih roditelja bio oko 19 sati mesečno (Symantec Corporation, 2009b). Većina mladih (uzrasta od 12 do 15 godina) koristila je internet bez znanja roditelja, najčešće iz svojih soba i putem različitih uređaja (Ofcom, 2009b). Više od polovine tinejdžera u Evropi (51%) koristi internet bez ikakve supervizije od strane roditelja (Cross Tab, 2009), dok 23% roditelja u Velikoj Brtaniji, čija su deca uzrasta ispod 11 godina, dozvoljava upotrebu interneta bez nadzora (AntiBullying Alliance, 2009).

Da mladi znaju više o digitalnim tehnologijama nego njihovi roditelji, i da su iz tog razloga često u mogućnosti da je koriste bez straha da će ih roditelji kontrolisati ili otkriti u slučaju da je zloupotrebljavaju, potvrđuju i rezultati istraživanja sprovedenog u Srbiji. Naime 26% ispitanih roditelja ne koristi ni računar ni internet, a više od trećine roditelja (37%) poseduje samo najosnovnije veštine i nisu sa-

Tabela 1. Vrste digitalnih rizika kojima deca i mladi mogu biti izloženi (Popadić i Kuzmanović, 2013: 16)

	VRSTE DIGITALNIH BEZBEDNOSNIH RIZIKA			
DETE	Komercijalni	Agresivni	Seksualni	Vrednosni
Sadržaj – dete kao primalac	Oglasi, neželjene poruke, sponzorstvo.	Nasilni sadržaji, jezik i govor mržnje.	Neprimereni seksulani i pornografski sadržaji.	Netačni podaci i saveti (npr. od drogama, dijetama i sl.), rasizam.
Kontakt – dete kao učesnik	Evidentiranje, upotreba ličnih podataka.	Izloženost praćenju, uznemiravanju, nasilju.	Kontakti sa nepoznatim osobama, udvaranje.	Samopovređivanje i štetno ubeđivanje.
Akcija – dete kao akter	Nedozvoljeno preuzimanje sadržaja, kockanje, hakersko dejstvovanje.	Uznemiravanje i kinjenje drugih.	Produkcija i distribucija pornografskog materijala.	Davanje saveta (npr. promovisanje suicida i anoreksičnosti).

mostalni u korišćenju računara i interneta (Popadić i Kuzmanović, 2013: 109)

Digitalizacija i trend rastuće minijaturizacije inicirali su pojavu prenosivih pametnih uređaja (telefoni, tableti, prenosivi računari i dr.) koji su uticali na promenu navika internet korisnika među kojima mladi prednjače. Iz tog razloga su Livingstone i sar. (2014) upoređivali podatke o navikama britanske dece u svom istraživanju objavljenom 2014. godine u odnosu na istraživanja iz 2010. godine. Pokazalo se da deca i dalje uglavnom od kuće pristupaju internetu ali je 2014. godine uočeno da se broj dece koja pristupaju internetu preko personalnog računara prepolovio u odnosu na podatke prikupljene četiri godine ranije. Mladi danas internetu pristupaju uglavnom preko pametnih prenosivih uređaja, a kako Livingstone i sar. (2014) ukazuju, polovina njih pristupa internetu iz svoje sobe.

Učenici osnovnih škola u Srbiji, po pitanju upotrebe intereneta i mobilnih uređaja, slična su evropskim vršnjacima. Naime 84% učenika 4. razreda (uzrasta od 10 godina) imaju mobilni telefon, dok njih 87% koristi internet. Skoro svi učenici starijih razreda imaju mobilni telefon, dok njih 95% koriste internet. I nastavnici i roditelji ređe pristupaju internetu nego deca (Popadić i Kuzmanović, 2013).

Objavljivanje ličnih podataka je najčešći vid rizičnog ponašanja u digitalnoj komunikaciji, kod otprilike polovine tinejdžera koji koriste internet, dok je susret sa pornografskim sadržajima drugi najčešći rizik, i to kod četvoro od deset tinejdžera u Evropi. Treći rizičan internet faktor za mlade je gledanje nasilnih sadržaja (Lingvistone, Haddon, 2009: 16). Pramod K. Najar ukazuje da je tanka linija koja razdvaja stvarni od digitalnog života mladih i da loše navike poput davanja informacija o adresi stanovanja, finansijskoj situaciji ili fizičkom izgledu, definitivno predstavljaju bezbednosno pitanje (Nayar, 2010: 60).

Najzastupljenije rizično ponašanje među osnovcima u Srbiji je prihvatanje zahteva za prijateljstvo na socijalnim mrežama, od osoba koje mladi ne poznaju i koje nikad nisu sreli (46% učenika), zatim komunikacija putem četa, takođe sa nepoznatim osobama (28% učenika) i odgovaranje na poruke nepoznatih osoba (27% učenika). Nažalost, nije mali procenat mladih koji su spremni da daju lične podatke (ime i prezime, adresu stanovanja, broj telefona, e-adresu, svoju fotografiju, podatke o školi koju pohađaju) nepoznatim osobama (13% učenika), pa čak i da se sa osobama koje su „upoznali" putem interneta sretnu (6% učenika). Autori ovog istraživanja navode da što su učenici skloniji rizičnom ponašanju, to su češće uključeni u digitalno nasilje, bilo da ga trpe, vrše ili da su svedoci takvog ponašanja (Popadić i Kuzmanović, 2013).

Istraživanja digitalnog nasilja u svetu su veoma aktuelna i zastupljena dok kod nas, još uvek, postoji mali broj obimnijih istraživanja na ovu temu. Iz tog razloga u ovom radu su reinterpretirani nalazi istraživanja o korišćenju digitalne tehnologije, rizicima i digitalnom nasilju među učenicima/ama osnovnih i srednjih škola iz Srbije koje je obavljenio na reprezentativnom uzorku (Popadić i Kuzmanović, 2013). Istraživanje je sprovedeno krajem 2012. godine, u organizaciji Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR), UNICEF-a i kompanije Telenor, u okviru projekta *Zaustavimo digitalno nasilje*.

Uloga informatičkog obrazovanja u prevenciji digitalnog nasilja

Za potrebe ovog rada analizirani su nastavni planovi i programi (ZUOV, 2016.) vezani za informatičko obrazovanje u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, i to: 1) nastavni plan i program za izborni predmet *Od igračke do računara* od prvog do četvrtog razreda i 2) nastavni plan i program za izborni predmet *Informatika i računasrtvo* od petog do osmog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pored analize nastavnog plana i programa, vršena je i analiza organizacije i rea-

lizacije uzorkovanih predmeta u bazičnom obrazovanju.

Nastavni predmeti *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo*, kao izborni predmeti, u sadašnjoj formi realizacije, ne mogu da obezbede digitalne kompetencije učenika koje su neophodne za kraj osnovnog obrazovanja a koje su im neophodne za dalje školovanje, odnosno život i rad u ekonomiji zasnovanoj na znanju. Potrebno je podvući da se navedeni cilj ne ostvaruje ni kroz izučavanje ove oblasti u okviru nastavnog predmeta *Tehničko i informatičko obrazovanje*, koji se izučava od 5. do 8. razreda, i to kao obavezan nastavni predmet. U okviru ovog nastavnog predmeta, u 6. i 8. razredu u okviru oblasti Informatičke tehnologije, u okviru kojih se obrađuju nastavene teme kao što su: Elektronska pošta, Računarske mreže i Korišćenje interneta, ne pominju se rizici kojima mogu biti izloženi učenici niti se uvode pravila za bezbednu i adekvatnu upotrebu ovih tehnologija.

Analiza nastavnog plana i programa

Nastavni predmeti *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo* nude se učenicima na početku svakog razreda u bazičnom obrazovanju kao izborni, što za posledicu ima nepostojanje kontinuiteta u izučavanju nastavnih sadržaja određenih planom i programom.

Određeni sadržaji koji su definisani postojećim programom nisu adekvatni uzrastu učenika, niti se mogu kvalitetno izučavati zbog nedostatka znanja iz drugih oblasti, kao što su matematika, strani jezik i dr. Pored navedenog, u analiziranim nastavnim planovima i programima koji su dostupni na oficijelnom sajtu Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV, 2016) uočeno je da ne postoje sadržaji koji se tiču pravilne i bezbedne upotrebe digitalnih tehnologija od strane mladih kao korisnika digitalnih tehnologija.

Status neobaveznog nastavnog predmeta, *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo*, ima za posledicu neadekvatan pristup učenika u odnosu na predmet i u odnosu prema nastavniku.

Sistem sticanja znanja, veština i stavova učenika u okviru navedenih predmeta, pod uslovom da su učenici svih 8 godina birali uzorkovane predmete, ne obezbeđuje trajno znanje u oblastima primene informaciono-komunkacionih tehnologija niti osposobljava učenike za njihovu pravilnu i bezbednu upotrebu. Time se ne stiču uslovi za uspešan nastavak školovanja učenika po programima rada u srednjim školama. Trenutna situacija je da se prilikom realizovanja programa predmeta *Računarstvo i informatika* u srednjim školama kreće od početka, što anulira bilo koje znanje stečeno kroz predmet *Informatika i računarstvo* u prethodnom školovanju. Ocene iz uzorkovanih predmeta, na osnovu svega analiziranog, ne mogu predstavljati validan pokazatelj nivoa digitalnih kompetencije učenika.

Organizacija i realizacija uzorkovanih nastavnih predmeta u školama

Nastavni sadržaji predmeta *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo* realizuju se u uslovima koji su specifični za svaku školu u Srbiji i direktno zavise od stepana digitalne zrelosti u školama. Možemo reći da na organizaciju nastave ovih predmeta utiču sledeći faktori:

1. Nivo opremljenosti i dostupnosti IKT resursa koji podržavaju uzorkovane nastavne predmete. Istraživački nalazi, po pitanju opremljenosti škola u Srbiji, ukazuju da, iako su računari prisutni i dostupni u svim školama, i dalje se ne može govoriti o zadovoljenju nivoa osnovne opremljenosti. Opremljenost škola je veoma i različita i varira u odnosu na profil i veličinu škole, nivo ekonomske razvijenosti opštine u kojoj se nalazi, učešće u razvojnim projektima, spremnost zaposlenih i roditelja da ulažu u opremanje, itd. Neophodno je i dalje, planski i na temelju analiza potreba,

ulagati u obezbeđivanje opreme (Džigurski S. i sar., 2013).

2. Opterećenje specijalizovanih kabineta koje zavisi od broja prijavljenih učenika za pohađanje nastave iz izbornog programa.
3. Raspored časova redovne nastave i časova obaveznih izbornih predmeta. Na terenu tj. u školskoj praksi časovi uzorkovanih predmeta, ne mogu realizovati u okviru vremena održavanja redovne nastave, nego u vremenu sedmog časa, gde je pauza između završetka časova redovne nastave i početka časova izbornog programa i po 2–3 sata, što dodatno opterećuje učenike. Zbog nepovoljnog rasporeda učenici se često ne izjašnjavaju za ovaj predmet, kasne ili nisu redovni.
4. Broj angažovanih nastavnika zavisi od broja prijavljenih učenika za predmet i razlikuje se za svaku školsku godinu. Nastavnicima uzorkovanih predmeta nedostaje sistemska logistička podrška.
5. Digitalna zrelost škola u Republici Srbiji je na niskom nivou. Rezultati pokazuju da nedostaju strateški potezi kako na nivou Vladinih institucija tako i na nivou škola. Oko 90% škola spada u dva niža nivoa zrelosti, dok svega 10% škola zadovoljava kriterijume digitalno zrele škole. Digitalne početnice (škole koje zaziru od upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi) i digitalno osnažene škole (škole koje nemaju sistemski pristup implementaciji digitalnih tehnologija u nastavu i učenje, izdvajaju se samomotivisani nastavnici koji koriste digitalne tehnologije) čine 71%. Digitalno sposobne škole – one koje imaju sistemski pristup upotrebi digitalnih tehnologija u nastavi sa ograničenim resursima i bez podrške šire obrazovne zajednice su zastupljene sa 29%, dok je svega 10% digitalno zrelih škola tj. škola koje imaju strateški i sistemski pristup upotrebi digitalnih tehnologija u nastavi i podršku od okruženja sa adekvatnim sredstvima (Marić, Jevtić, 2015).

Ključna zapažanja i predlozi

Na osnovu analize nastavnog plana i programa i organizacije i realizacije uzorkovanih nastavnih predmeta u bazičnom obrazovanju izdvajamo sledeće zaključke:

1. Važeći nastavni planovi i programi za izborni predmet *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo* nisu dovoljno dobro usklađeni sa realnim stanjem i potrebama okruženja, tj. ne mogu da obezbede dovoljan nivo digitalnih kompetencija učenika koji je potreban za kraj osnovnog obrazovanja. Učenici u okviru navedenih predmeta ne stiču kompetencije za pravilnu i bezbednu upotrebu interneta iako nalazi ukazuju (Popadić i Kuzmanović, 2013) da u proseku preko 90% naših osnovaca koristi internet i da je četvrtina učenika 4. razreda bar jednom bila izložena digitalnom nasilju (19% je doživelo nasilje preko mobilnog telefona, a 12% nasilje preko interneta). Navedeni cilj ne ostvaruje se ni kroz izučavanje ove oblasti u okviru predmeta *Tehničko i informatičko obrazovanje* (Videti važeći nastavni plani program, ZUOV, 2016).
2. Statusi predmeta *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo* nisu adekvatni, jer kao izborni predmeti, u sadašnjoj formi realizacije, ne mogu da obezbede dovoljno razvijene digitalne kompetencije učenika za kraj osnovnog obrazovanja, koje su im neophodne za dalje školovanje, odnosno za život i rad.
3. Osnovne digitalne kompetencije učenici, u bazičnom obrazovanju, treba da se stiču

prvenstveno kroz ostvarivanje programa nastavnih predmeta od *Igračke do računara* i *Informatika i računarstvo.*

4. Neophodno je sistemsko podizanje nivoa opremljenosti u školama i konstantan razvoj digitalnih kompetencija zaposlenih u bazičnom obrazovanju kao i uspostavljanje sistema stručne i tehničke podrške za stvaranje stimulativnog digitalnog okruženja u kome bi se nastavni kadar u potpunosti posvetio vaspitno-obrazovnom radu. Na temelju dodatnih analiza potrebno je definisati opis posla i uspostaviti radno mesto za tehničku i stručnu podršku u primeni digitalnih tehnologija u nastavi za sve nastavne predmete.
5. Informisati roditelje o oblicima digitalnog nasilja i simptomima dece koja su bila izložena digitalnom nasilju. Povećati nivo digitalnih kompetencija roditelja/staratelja i raditi na jačanju partnerstva sa roditeljima.

Stoga predlažemo da se predmet *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo* realizuje kao obavezan predmet u okviru redovne nastave **jer je kontinuitet informatičkog obrazovanja neophodan na svim nivoima** i može se ostvariti samo ukoliko učenici sa završenim osnovnim obrazovanjem imaju približno jednake digitalne kompetencije. Time će se izbeći trenutna situacija u školstvu da se prilikom realizovanja programa predmeta *Računarstvo i informatika* u srednjim školama kreće od početka. **Drugi predlog tiče se inoviranja uzorkovanih nastavnih predmeta i uključenje sadržaja vezanih za bezbednu upotrebu digitalnih tehnologija i digitalnu bezbednosnu kulturu.**

Ovom prilikom želimo da ukažemo na potrebu da digitalne tehnologije u bazičnom obrazovanju budu uključene u plan i program svih ostaih nastavnih predmeta. Ovakva forma implementacije prepoznata je i podržana u vrlo uspešnim evropskim obrazovnim sistemima, u vidu postajanja asistenta iz obrazovne tehnologije. Neophodno je raditi na sistemskom osnaživanju digitalne zrelosti u školama.

Na kraju, važno je podvući da osnovne digitalne kompetencije, u koje treba da budu uključeni i sadržaji za bezbednu upotrebu digitalnih tehnologija, treba da se stiču u bazičnom obrazovanju, prvenstveno kroz ostvarivanje programa nastavnog predmeta *Od igračke do računara* i *Informatika i računarstvo*, ali i kroz digitalnu kulturu u školi, koja podrazumeva i uključivanje roditelja i šire zajednice.

Literatura:

- Blagdanić S., Ristić M. (2015): Podsticaj razvoja istorijskog mišljenja primenom hibridnog modela e-učenja, Učenje i nastava, Beograd 2015, Br. 3. str. 513–528
- Buljan-Flander G., Karlović A., Ćosić I. (2004). Izloženost djece zlostavljanju putem interneta, Medix, Vol.10 No54/55, str. 159–161.
- Džigurski, S., Simić, S., Marković, S., Šćepanović, D. (2013), *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Kabinet potpredsednice Vlade za evropske integracije, Beograd.
- Eynon, R. (2009). *Harnessing Technology: the Learner and their Context. How Young People Use Technologies Outside Formal Education.* Coventry: BECTA.
- Ipsos MORI (2009). *Children's and Young People's Access to Online Content on Mobile Devices*, Games Consoles and Portable Media Players: Report Prepared for Ofcom. London: Ipsos MORI.
- Kuzmanović i sar. (2016). *Digitalno nasilje – prevencija i reagovanje*, MPNTR i UNICEF Srbija.

- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G. i Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: the UK report*: a comparative report with findings from the UK 2010 survey by EU Kids Online.
- Marić B., Jevtić V. (2015) Analiza digitalne zrelosti škola u Srbiji, sa kratkim poredbenim osvrtom na stanje digitalne zrelosti škola u susednoj Hrvatskoj, Zbornik radova – CUC,CARNet, Dostupno na: https://cuc.carnet.hr/2015/zbornik.html
- NPS RS (2013*). Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju*, Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije, Beograd:
- Ofcom (2009b). *UK Children's Media Literacy*: 2009 Interim Report. London: Ofcom.
- Petrović R. Slobodan. (2010). Znanjem protiv zloupotrebe znanja, Treće savetovanje: Zloupotreba informacionih tehnologija i zaštitta (ZITEH), , Beograd, 5–6. marta 2010.
- Popadić, D., Kuzmanović, D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*, MPNTR, UNICEF Srbija, Telenor
- Pramod K., N. (2010), *An introduction to new media and cybercultures* (60), Wiley-Blackwell, Oxford.
- Ristić M., Radović V., Blagdanić S. (2009). Sigurnost dece na internetu u informatičkom obrazovanju, Zbornik međunarodnog skupa. Tehnologija, informatika i obrazovanje u društvu učenja i znanja broj 5, deo 2, FTN, CNTI, IPI, PMF, Novi Sad, str. 306–317
- Ristić M., Vujović A. (2015). Vrednovanje znanja stranog jezika u hibridnom nastavnom okruženju, International conference EDUvision 2015, Modern Approaches to Teaching Coming Generation, Ljubljana, 3rd & 4th December 2015, p. 464–474
- Ristić, M., Radovanović, I, (2013), *Internet tehnologije u obrazovanju*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- S. Livingstone, and L. Haddon. (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online. Dostupno na: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf
- S. Stanarević, F. Ejdus. (2009). *Pojmovnik bezbednosne kulture*, Centar za civilno-vojne odnose, Beograd, Dostupno na: http://www.wbrc.rs/wp-content/uploads/2012/11/Pojmovnikbezbednosne-kulture-grupa-autora-2009.pdf
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 1308–1316. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- ZUOV. (2016). Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje škole. Dostupno na: http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/?lng=lat

Digital safety of students in basic education

Nemanja Rašić
Faculty of Political Science, University od Belgrade
Miroslava Ristić
Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Digital technologies used in an appropriate way by teachers and students can contribute to creating a stimulating environment for learning and development. In addition to the educational potential, digital technologies bring security risks including the risks of digital violence. The used methods are: the method of classification, as well as the quantitative and qualitative methods. The aim is to analyze theoretical and empirical studies about the safety of students in the digital environment as well as the analysis of the role of IT education and schools in the prevention and resolution of problems relating to digital violence. With the students' age increases the frequency of the use of digital technologies and security risks. In an effort to increase the digital safety of students strengthen the initiatives for the acquisition of digital competence including skills for proper and safe use of digital technologies. In addition to educational professionals and students, it is very important the involvement of parents.

Key words: digital technology, safety, student, teacher, parent.

371.4 Montesori
371.3::821.163.41

Prikaz mogućnosti primene Montesori programa u nastavi maternjeg jezika

Irena D. Mitrović[1]

Montesori obrazovni centar Zvono
Srpska Montesori asocijacija

Rezime: *U radu su prikazane teorijske osnove i praktični aspekti organizovanja i primene reprezentativnih Montesori jezičkih aktivnosti i način korišćenja Montesori materijala u nastavi maternjeg – srpskog jezika. Posebno su prikazane aktivnosti vezane za pisanje i čitanje, vrste reči, službu reči u rečenici i klasifikaciju reči.*

Montesori aktivnosti u oblasti nastave maternjeg jezika su osmišljene tako da uvek uključuju pokret i razmišljanje, čime učenje postaje zanimljivo i lako. Na taj način dete živi svoj jezik aktivno, kroz pokret, glumu i interpretaciju. Montesori program za nastavu maternjeg jezika zasniva se na uvodnoj impresionističkoj priči koja vodi decu u prošlost da bi im pokazala nastanak i poreklo pismenosti. Na samom početku školovanja ova priča podstiče dečju maštu i želju za učenjem pisanja i čitanja. Korišćenjem Montesori materijala i aktivnosti jednostavno je oživeti učenje jezika i voditi decu kroz program.

Predstavljene aktivnosti mogu se koristiti u nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi, uz određene modifikacije ili na način kako se koriste u Montesori školama. Uključuju pokret i glumu, a zasnivaju se na interesovanju i aktivnostima dece, pa su za njih zanimljiv i drugačiji način za savladavanje gradiva u oblasti maternjeg jezika od uobičajenog.

Ključne reči: *Montesori program, jezičke aktivnosti, nastava srpskog jezika, Montesori materijali, mašta.*

Uvodne napomene

Montesori pedagogija, danas široko primenjena u svetu, u obliku vaspitno-obrazovnih programa na predškolskom, nivou osnovne i srednje škole, vodi poreklo iz Italije početkom 20. veka. Počeci ove pedagogije, koju njen autor i glavni akter, dr Marija Montesori, naziva naučnom pedagogijom, vezani su za rad sa predškolskom decom, uzrasta od 3. do 6. godine, u siromašnom delu Rima. Na osnovu polazne ideje – da je deci potrebno da se bave aktivnostima koje angažuju um, telo a posebno ruke, pripremljeni su Montesori materijali i aktivnosti (Montessori, 1986.). Saznanja do kojih se došlo posmatranjem dece korišćena su za kreiranje podsticajne sredine za razvoj, koja omogućava istovremen individualni i socijalni razvoj. Tokom decenija, kroz da-

1 irenamit@yahoo.com

lji rad sa decom mlađom od 3 godine i sa školskom decom, Montesori pedagogija se razvijala, i oblikovani su vaspitno-obrazovni programi za ove uzraste.

Sastavni deo Montesori programa na svakom razvojnom nivou su aktivnosti vezane za razvoj jezika i komunikacije. Pisanje i čitanje se uvode na predškolskom nivou, kada je uočeno da deca pokazuju prirodno interesovanje da ovladaju ovim važnim ljudskim tekovinama, u školi se nastavljaju kroz aktivnosti u oblasti gramatike i književnosti, ali i sve druge predmete u okviru školskog programa, putem istraživanja, pisanja radova i prezentacija. Tako se prirodno interesovanje održava i podstiče, pa deca imaju priliku da razvijaju ljubav prema čitanju i pisanju kroz celo školovanje.

Iako su Montesori aktivnosti u oblasti jezika najefikasnije kada se realizuju u Montesori osnovnim školama, autor veruje da bi primena pojedinih aktivnosti u nastavi maternjeg jezika u osnovnim školama tokom nižih razreda, bila od neprocenjive vrednosti za podsticanje ljubavi prema jeziku, pomoć čitanju i pisanju, te za stvaranje trajnih navika u vezi sa ovim važnim znanjima školskog deteta.

U radu će biti prikazane osnove Montesori pedagogije neophodne za osnovno razumevanje aktivnosti u oblasti jezika, pojedine aktivnosti i mogućnost njihove primene u nastavi maternjeg jezika u nižim razredima osnovne škole.

Montesori pedagogija

Dr Marija Montesori (Maria Montessori, 1870–1952) razvila je i primenila sa saradnicima programe koji odgovaraju periodima razvoja ličnosti od rođenja do 24. godine. Svaki od četiri šestogodišnja perioda povoljan je za razvoj određenih veština i usvajanje određenih znanja. Svaki period zasniva se na prethodnim, ali istovremeno, ukoliko se nešto propusti tokom jednog perioda, kasnije se teško ili nikako nadoknađuje (Montessori, 1971).

Razvoj ličnosti vođen je ljudskim tendencijama, kritičnim periodima i načinom na koji funkcioniše ljudski um u različitim periodima razvoja. Mario Montesori, sin i blizak saradnik dr Montesori, definiše ljudske tendencije kao obrasce ponašanja karakteristične za ljudsku vrstu, koji omogućavaju smišljanje i realizaciju svake ljudske aktivnosti (Montessori, 1966). Kritične periode ili periode osetljivosti, dr Montesori opisuje kao vremenske intervale u razvoju tokom kojih je dete posebno zainteresovano za ovladavanje određenim veštinama i znanjima. Tako se kritični period za razvoj govornog i pisanog jezika javlja u predškolskom periodu kada dete ima potencijal da nauči i usavrši govor, pisanje i čitanje bez dosade ili zamaranja. Zato su pisanje i čitanje u kasnijem, školskom periodu, kada prirodno interesovanje nestane, detetu teški a učenje je usporeno (Montessori, 1988).

Način na koji ljudski um funkcioniše menja se u različitim periodima. Do 6. godine razvoj se odvija delovanjem posebne vrste uma koji upija sve iz okoline – upijajućeg uma, dok se od 6. do 24. godine razvoj odvija posredstvom uma koji svesno razmišlja (Montessori, 1988; 1994). Drugim rečima, dete do 6. godine zanimaju činjenice, a dete od 6. godine razlozi i objašnjenja situacija, događaja i pojava. To znači da pristup detetu i ponuđene aktivnosti treba da se razlikuju i da odgovaraju promenama u mentalitetu i razvojnim potrebama.

Montesori programi za svaki period razvoja pripremljeni su na osnovu proučavanja ovih zakonitosti, a svaki obuhvata određene aktivnosti i korišćenje Montesori materijala. Oni, međutim, predstavljaju samo početak, sredstva za razvoj, koje dete koristi prema svom interesovanju i kroz svoje iskustvo. Aktivno sticanje znanja je, dakle, rezultat unutrašnje motivacije i uvek se ostvaruje uz socijalne kontakte čime učenje i razvoj uopšte postaju efikasniji i dobijaju novu dimenziju (Montessori, 1971).

Savremena psihološka i pedagoška istraživanja potvrđuju ova saznanja. Lilard (Lillard, 2005) navodi da su neki od osnovnih principa Montesori pedagogije potvrđeni istraživanjima u oblasti psihologije i pedagogije: potreba da se ujedine pokret,

mišljenja i učenje; unapređenje procesa učenja kao rezultat osećaja kontrolisanja svog života; svrsishodnije učenje kao rezultat interesovanja za ono što se uči; presudna uloga unutrašnje motivacije za angažovanje u svakoj aktivnosti; rad u grupama i saradnja u učenju kao podsticaj procesa učenja; dubina i bogatstvo učenja u kontekstu u odnosu na apstraktno učenje; povoljno delovanje uređenosti okruženja na razvoj dece.

Sigurno je da bi drugačiji pristup razvoju uopšte, pa i aspektu koji se odnosi na razvoj jezika mogao doprineti unapređenju govornog i pisanog jezika. U tom smislu Montesori pedagogija nudi drugačiji pristup i rešenja. Ukoliko se koriste periodi povoljni za razvoj pisanja i čitanja i razvojne karakteristike određenog perioda, stvaraju se uslovi za sticanje ovih veština ne samo aktivno već i prema individualnom interesovanju. Time bi se obezbedio i individualni pristup u nastavi i rad u malim grupama, i ujednačilo znanje dece u okviru jednog razreda.

Pisanje i čitanje na predškolskom nivou

Suprotno važećem pristupu u pogledu opismenjavanja dece na predškolskom nivou, koji se zasniva na prepoznavanju umesto direktnog učenja slova, koje je ostavljeno za školski period, Montesori predškolski program u oblasti jezika uključuje aktivnosti pisanja i čitanja. Ovakva razlika u odnosu na tradicionalni pristup rezultat je uočenog interesovanja dece uzrasta između 3,5 i 4,5 godine za učenje slova, odnosno pojave kritičnog perioda za pisanje i čitanje.

U prilog postojanju ovog perioda, dr Montesori navodi činjenicu da su slova sastavni deo sveta koji okružuje decu od rođenja i da na isti način na koji deca oko 1. godine shvataju da govor ima značenje, deca oko 3,5 godine uviđaju da pisani znaci nešto znače. Pisanje i čitanje su sastavni deo dečje svakodnevice i prirodno je da pobuđuju interesovanje. Međutim, osim interesovanja, neophodno je da aktivnosti na pisanju i čitanju u ovom uzrastu budu tako smišljene da omogućavaju učenje prema individualnom interesovanju, slobodno izabranim aktivnostima, i da su tako strukturirane da omogućavaju detetu da njima postepeno ovlada – od pisanja i čitanja slova, preko reči, do fraza i rečenica (Montessori, 1989).

Pored toga, Montesori predškolske aktivnosti u oblasti jezika uvek uključuju korišćenje konkretnih predmeta – kartica, minijaturnih predmeta, modela, koji omogućavaju uključivanje pokreta u učenje i doprinose efikasnijem radu mozga. Učenje u kontekstu obezbeđeno je korišćenjem reči i izraza koji su detetu poznati iz govornog jezika, ponovnim korišćenjem poznatih predmeta i korišćenjem posebno dizajniranih Montesori materijala za pisanje i čitanje, posle čega se uvode manje poznate ili nepoznate reči.

Višegodišnje iskustvo sa decom u Montesori dečjoj kući „Zvono“ u Beogradu potvrđuje da su, ukoliko imaju priliku, deca izuzetno zainteresovana za slova i do 6. godine sposobna da kroz Montesori aktivnosti nauče da pišu i čitaju, na način koji obezbeđuje razvoj ljubavi prema ovim aktivnostima, samopouzdanja i ponosa zbog samostalnosti u oblasti pisane komunikacije. Emocionalni aspekt učenja kombinovan sa intelektualnim interesovanjem daje dugoročne efekte, jer obezbeđuje da veštine pisanja i čitanja postanu sastavni deo dečjih veština i znanja pre 6. godine.

Montesori školski program

Od 6. godine razvoj se odvija prema novim zakonitostima: ljudske tendencije su i dalje prisutne ali se ispoljavaju na drugačiji način. Istraživanje, orijentacija i red odnose se ne na neposredno okruženje deteta, kao u prethodnom periodu razvoja, već na svet u celini, pa i šire, na univerzum. Dete školskog uzrasta ima potrebu da stekne sliku celine – kosmosa, Zemlje, kontinenta, država, živih bića, kao i saznanje o ljudskim dostignućima i civiliza-

cijskim tekovinama. Ova vizija celine u prostoru i kroz vreme predstavlja okvir za istraživanje i učenje o detaljima koji doprinose boljem razumevanju celine. Osnovne osobine koje dete ovog uzrasta ima u ovom procesu su korišćenje mašte i sposobnost apstrakcije. Mašta vodi dete tamo gde mi ne možemo, kroz prostor i vreme, mašta mu omogućava da vidi ono što se očima ne može videti. „Mašta je za starije dete isto što i dodir za mlađe dete", piše dr Montesori (Montessori, 1994: 54).

Da bi se deci od 6. godine predstavila celina, sastavni deo Montesori školskog programa su impresionističke priče, nazvane velikim pričama. Prva priča upoznaje decu sa pojavom kosmosa, Sunčevog sistema i nastankom Zemlje, a posebno sa zakonitostima koje ovim procesima vladaju i danas. Druga priča predstavlja školskoj deci pojavu života na Zemlji, od prvih jednoćelijskih organizama, do čoveka. Treća priča govori o osobinama koje krase ljudsku vrstu i po kojima se oni razlikuju od drugih živih bića. Četvrta priča govori o nastanku slova i pisane komunikacije. Peta priča govori o pojavi brojeva. Svaka priča je praćena nizom aktivnosti koje deci omogućavaju dalje istraživanje i otkrivanje u odgovarajućim naučnim oblastima. Sve su priče međusobno povezane pa omogućavaju deci da uvide i način na koji su različite oblasti povezane i da povezuju ideje i znanja iz različitih predmeta (Mitrović, 2013).

Priča o pojavi slova i pisanju – mašta u službi učenja

Da bi se podstaklo i održalo dečje interesovanje za pisanje i čitanje, posebno kod one dece koja nisu imala prilike da rano ovladaju ovim veštinama a kritični period je prošao, deca će na početku školske godine čuti četvrtu veliku priču – *Priču o pojavi slova i pismenosti*. Ova priča vodi ih u prošlost, do prvih ljudi za koje možemo da zamislimo da su imali potrebu da komuniciraju znacima. Oni su ostavljali jedni drugima slikovne poruke vezane za svakodnevni život i važna dešavanja. Sumerci su se služili klinastim pismom, Asteci slikovnim a Egipćani hijeroglifima. Ali tek su Feničani, vešti trgovci i veliki putnici, otkrili da se jedan znak može koristiti za jedan glas. Imali su 22 znaka, prvi stilizovani crtež glave vola, drugi kuće i tako redom. Grci su od njih preuzeli znakove, dodavši samoglasnike i davši celom sistemu ime alfabeta po nazivima prva dva znaka. Rimljani su preuzeli sistem od Grka, zaoblili i ulepšali znakove. Tako je nastao današnji alfabet, sa 26 znakova, pomoću kojih se prenose poruke kroz vreme i prostor (Mitrović, 2013).

Zato što se školska deca nalaze u periodu novog načina razmišljanja – rezonovanja, zamišljanja putem mašte i apstraktne misli, ova priča, koja uključuje slike i šeme, na jasan način podstiče na razmišljanje i pobuđuje interesovanje za pisanje i čitanje. Indirektna poruka koja se ovom pričom, poznatom i kao *Priča o volu i kući*, šalje deci jeste da je pismenost rezultat rada ne jedne, već različitih grupa ljudi, od kojih je svaka dodala nešto svoje i da je zato i njihov doprinos u tom procesu važan. Pošto su deca u ovom uzrastu zainteresovana za heroje, priča im nudi obične ljude kao heroje umesto savremenih, najčešće izmišljenih junaka; stvarne ljude sa kojima se mogu poistovetiti i kojima mogu pripadati. Time ova, kao i druge velike priče, ima širi značaj od pobuđivanja interesovanja za jezik, jer pomaže i da se izgradi vrednovanje rada i dostignuća ljudske rase, doprinosa običnih ljudi, a time i vera u sebe, u značaj svog života i rada. Kod dece se stvara osećaj pripadnosti i deljenja veština vezanih za jezik i pismenost sa čovečanstvom.

Pisanje

U Montesori pedagogiji se smatra da pisanje treba da prethodi čitanju. Postoji nekoliko razloga za ovaj redosled, ali osnovni je da se čitanje, posebno čitanje naglas, smatra vrhunskom veštinom koja zahteva dugotrajno vežbanje i usavršavanje različi-

tih elemenata koji se zatim povezuju (Montessori, 1986).

U predškolskom periodu koriste se različiti Montesori materijali kao sredstva koja omogućavaju deci da vežbaju pisanje. Pisana slova isečena od šmirgl papira i zalepljena na glatke pločice deca opipavaju, gledaju i izgovaraju. U prvom razredu osnovnih škola ovakva slova se mogu koristiti tako što bi se podelila učenicima po grupama, da ih opipavaju i razmenjuju.

Prve reči se pišu kada dete prepoznaje nekoliko suglasnika i samoglasnika. Za pisanje se koristi *pokretna azbuka* – pojedinačna slova isečena od drveta ili kartona, sa samoglasnicima crvene i suglasnicima plave boje. Detetu se pokazuje kako se reč sastavlja u zavisnosti od glasova koje čuje u reči, a zatim ono sastavlja reč koju želi. Umesto da se detetu zadaju reči koje će pisati, podstiče se da ono smišlja reči vezane za poznate predmete, situacije i događaje. Kada sastavlja poznatu reč, dete je oslobođeno razmišljanja o samoj reči, i može da se usresredi na njeno prevođenje u slova određenim redosledom. Time se kreativne energije deteta ne rasipaju, već se usmeravaju ka korisnom cilju (Montessori, 1988). U prvom razredu deca se mogu podeliti u grupe i u okviru svake grupe redom sastavljati po jednu reč, pri čemu ostala deca u grupi mogu da pomognu, savetuju i diskutuju među sobom.

Posle šeste godine, pisanje se svakodnevno koristi tokom istraživanja, otkrivanja, zaključivanja, pisanja radova i prezentacija, koji su dominantni oblik učenja u Montesori osnovnim školama. Deca samostalno pišu radove i ilustruju ih, kombinujući pri tome različite oblike izražavanja (Mitrović, 2013). U nižim razredima škole obrađivanje različitih tema, posebno iz prirode i društva, može se vršiti na ovaj način. Deca se mogu podeliti u grupe i svaka izabrati jednu od ponuđenih tema za istraživanje. Osim udžbenika, deca treba da koriste enciklopedije i druge knjige o izabranoj temi. Svako dete iz knjige pročita deo i zapiše ono što je važno. Kada se spoji sve što su članovi grupe napisali, dobija se rad koji učiteljica može sa grupom korigovati, a potom se on može ilustrovati i prezentovati drugim grupama. Tokom istraživanja i pisanja, od izuzetne važnosti je da deca rade zajedno i pomažu jedna drugima. Rad u grupi je podsticajan, zanimljiv i pored akademskog omogućava pravilan socijalni razvoj. Doprinosi toleranciji i poštovanju drugih, a to su osobine od izuzetne važnosti za pravilan razvoj ličnosti.

Čitanje

Nekoliko meseci pošto je počelo da piše, dete otkriva da je u stanju da napisane reči i pročita. Čitanje počinje od slova, nastavlja se čitanjem reči, fraza i rečenica. Čitanje se smatra intelektualnom aktivnošću višeg nivoa od pisanja jer obuhvata razumevanje pročitanog, razumevanje stila i osećaj za pročitano. Kada čita rečenicu, dete treba da shvati misao, a kada čita tekst sastavljen od nekoliko rečenica, mora da shvati značenje svih misli koje se u tekstu pojavljuju (Montessori, 1989).

Na predškolskom nivou aktivnosti čitanja obuhvataju (Mitrović, 2013):

- uvežbavanje mehaničkog procesa, kojim deca prevode ono što su napisala pomoću pokretne azbuke;
- bogaćenje rečnika pomoću kartica sa slikama, nazivima i definicijama u oblasti botanike, zoologije, geografije i sl.
- razumevanje funkcija reči – uz korišćenje simbola deca istražuju funkcije i red reči u rečenici;
- interpretaciju misli i osećanja različitih autora;
- proučavanje reči – prefiksa, sufiksa, broja, roda, načina na koji se reči prave i sl.
- korišćenje biblioteke, rečnika, enciklopedija, romana, zbirki poezije itd.
- pismeno izražavanje – sastavljanje radova;
- razumevanje interpukcije.

Na nivou osnovne škole, posebne aktivnosti omogućavaju aktivno proučavanje gramatike, analizu rečenice i klasifikaciju reči. Sve Montesori aktivnosti u oblasti jezika su osmišljene tako da uvek uključuju pokret i razmišljanje, čime učenje postaje zanimljivo i interesovanja se uvećavaju. U nastavku su prikazane izabrane Montesori jezičke aktivnosti i način moguće primene u nižim razredima naših osnovnih škola.

Vrste reči – pojam, ime i funkcija

U Montesori školskom programu gramatika se proučava u kritičnom periodu, između pete i osme godine. Deca ovog uzrasta dobro poznaju svoj jezik i potrebne su im aktivnosti koje će im pomoći da razmišljaju o klasifikovanju i da aktivno proučavaju reči.

Na predškolskom nivou deca su upoznala imena različitih vrsta reči i njihovu osnovnu ulogu u jeziku. Ove aktivnosti koje se nazivaju *Funkcije reči* predstavljaju se deci od 5. godine i istovremeno služe za usavršavanje čitanja i pisanja. Svaka vrsta reči ima svoj simbol, čime je se olakšava pamćenje ne samo imena, već i funkcije.

Za predstavljanje veznika i njegove funkcije u rečenici, na primer, koriste se dva ista cveta različite boje i crvena traka. Učiteljica prvo sa decom konstatuje da imaju beli i crveni cvet. Zatim napiše na papiru *beli cvet* i zamoli jedno dete da pročita i donese joj napisano. Na drugom papiru napiše *crveni cvet* i zamoli drugo dete da donese napisano. Konačno, na parčetu papira crvenom olovkom napiše *i* pa postavi između papira na kojima piše *crveni cvet* i *beli cvet*. Zatim pročita, naglašavajući veznik *i*, pa stavi oba cveta na crvenu traku koju veže oko njih.

Kada pita decu o reči koja joj je rekla da cvetovi treba da budu vezani trakom, deca će odgovoriti da je to reč napisana crvenom olovkom: *i*. Učiteljica će objasniti da je to reč za spajanje, vezivanje, i zato se zove veznik. Pokazaće simbol za veznik – to je ružičasti pravougaonik. Zašto baš ovakav simbol? Pravougaonik podseća na crticu koja se stavlja kada se deo reči piše u sledećem redu, da nas podseti da delove te reči treba da spojimo kada čitamo. Ružičasta boja nas podseća na ruke koje se rukuju, a time i na ulogu veznika.

Primer objašnjenja imena i funkcije veznika pokazuje na koji je način podstaknuto dečje interesovanje i razumevanje: prvo, dvoje dece koja su donela tražene cvetove bila su i sama aktivna; zatim, apstraktan pojam – veznik, prikazan je na konkretan način – vezivanjem cvetova trakom i korišćenjem simbola; konačno, zato što deca imaju potrebu da razmišljaju o razlozima umesto da pasivno primaju informacije, objašnjeno im je zašto se veznik tako zove i odakle oblik i boja simbola.

Posle ovakve prezentacije, dalje aktivnosti, kao što je traženje veznika u omiljenoj pesmi, omogućavaju svakom detetu da aktivno primeni stečeno znanje (Mitrović, 2013).

Vrste reči – gramatičke kutije

Kada su deci poznata imena i funkcije svih vrsta reči, ona su spremna da krenu u dalje proučavanje. Vrste reči se ne obrađuju zasebno, već se počinje od imenica, nastavlja dodavanjem brojeva, pa prideva i redom do konačnog bavljenja svim vrstama reči istovremeno.

Umesto razlaganja rečenice na delove, koristi se suprotan postupak – deca grade rečenice koristeći različite vrste reči. Na ovaj način im je omogućeno da razmišljanju gradeći, čime im se pruža prilika da na drugačiji način sagledaju osnove gramatike. Korišćenjem rečenica koje su vezane za poznate situacije, pojave i predmete, deca se dodatno podstiču da pažnju usmere na određenu vrstu reči. Pored toga što se postepeno gradi znanje a svaka nova vrsta reči se povezuje sa prethodno proučenim, kodiranje bojom se koristi radi efikasnijeg ovladavanja sadržajem (Montessori, 1989).

Za dalje proučavanje vrsta reči koriste se *gramatičke kutije*. Vrste reči su ispisane na karticama

određenih boja: crna za imenice; bež za broj; braon za pridev; crvena za glagol; roze za prilog; ljubičasta za predlog; žuta za veznik; plava za uzvik, zelena za zamenicu, narandžasta za rečce. Kodiranje pomoću boje olakšava detetu analizu i usvajanje vrsta reči a služi i kao vrsta kontrole greške, koja je efikasnija i objektivnija od korekcije koju rade odrasli.

Rečenice za analizu ispisane su na velikim kartama. Analiza se sastoji u građenju ispisanih rečenica pomoću obojenih kartica. Dodatno, ona uvek uključuje pokret, jer konstruisanu rečenicu treba oživeti donošenjem predmeta ili izvođenjem radnje ispisane na karti.

Gramatička kutija za pridev, na primer, je braon boje i ima tri pregrade – crnu za imenice, bež za brojeve i braon za prideve. Dete poređa kartice na njihova mesta, uzima kartu sa ispisanim rečenicama i počita:

plava bojica

žuta bojica

Pronaći će braon kartice na kojima piše *plava* i *žuta*. Zatim će u karticama za imenice pronaći jednu na kojoj piše *bojica.* Doneće plavu i žutu bojicu.

Sada pomoću kartica sastavlja prvi tekst: *plava boja* i stavlja pored plavu bojicu. Zatim da bi sastavilo tekst *žuta boja* pomera karticu na kojoj piše *plava* i umesto nje stavlja karticu na kojoj piše *žuta*. Plavu bojicu zameniće žutom. Završna aktivnost jeređanje simbola iznad kartica.

Kroz dati primer, dete je analiziralo rečenice vezane za poznate predmete – bojice; bilo je aktivno donoseći potrebne bojice iređajući kartice, bojice i simbole; pridev i njegova uloga jasno su predstavljeni i jasni detetu – promena kartice sa pridevom dovela je do promene bojice i ukazala na funkciju ove vrste reči. Stavljanje simbola zahteva aktivno uključivanje i razmišljanje. Konačno, redosled simbola – pridev pa imenica, indirektno stavlja detetu do znanja kakav je uobičajeni redosled reči u srpskom jeziku.

Kada dete vrati sve kartice na mesto, ispisaće po sećanju primere koji su bili zanimljivi i nacrtati simbole. Tako se ne samo vežba pisanje već se ono koristi u konkretne svrhe, a pisanje i crtanje simbola sprečavaju pojavu suvoparnosti i dosade (Mitrović, 2013).

U ovakvu aktivnost se mogu uključiti deca po grupama od dvoje u nižim razredima osnovne škole. Deci se mogu podeliti različiti primeri sa karticama koje je pripremila učiteljica. Jedno dete može da čita i ređa kartice, a drugo da donese potrebne predmete, pa se kasnije menjaju. Može se zamisliti kako će učionica oživeti kada deca krenu da donesu potrebne predmete i kako će sa interesovanjem učiti o pridevima.

Analiza rečenice

Proučavanje subjekta, predikata i drugih službi reči u rečenici počinje usmenom analizom kroz jednostavnu igru pitanja koja se sa decom radi na Montesori predškolskom nivou, a u osnovnoj školi se može raditi sa celim razredom ili decom podeljenom po grupama. Pažnja dece se usmerava na jedno dete ili događaj napolju i na ono što se u tom trenutku dešava. Zatim se jednostavnim pitanjima: *Šta se radi? Ko to radi?* deca podstiču da razmišljaju o onome što će kasnije upoznati kao predikat i subjekat. Ova igra pitanja može se igrati u bilo koje vreme tokom časova.

Sledeći nivoi analize rečenice nadovezuju se jedan na drugi tako što se polazi od pitanja vezanih za određivanje subjekta i predikata, zatim se dodaje objekat (pravi pa nepravi), priloške odredbe i konačno atribut i apozicija. Zato što deca istovremeno rade sa gramatičkim kutijama, u stanju su da primenjuju i povezuju znanje, razmišljajući o onome što rade i da razumeju koje vrste reči se pojavljuju u određenim službama u rečenici i zašto.

Prvi nivo pisane analize rečenice sastoji se u korišćenju početnog Montesori materijala za analizu rečenice. To je konkretizacija pitanja iz igre i

omogućava deci da kroz materijal lakše i efikasnije razmišljaju i pamte. Materijal se sastoji od crvenih krugova za predikat, crnih krugova za subjekat i crnih strelica na kojima su napisana pitanja: *Ko to? Šta se radi?*.

Učiteljica priprema jednostavne rečenice koje prikazuju svakodnevni život i situacije, predmete i bića dobro poznata deci. Analizom rečenica poznatim sadržajem, pažnja se usmerava na službu reči u rečenici. Učiteljica tokom prezentacije napiše rečenicu na papirnoj traci, na primer *Dečak hoda.* Pročita rečenicu i odglumi napisano. Gluma pomaže deci da prožive rečenicu i kroz svoje iskustvo odrede službu reči.

Zatim uzima crveni krug i postavlja pitanje *Šta se radi?* Odgovor je očigledan: *hoda.* Traka se seče i deo na kome je napisamo *hoda* stavlja se na crveni krug. Od crvenog kruga postavlja se crna strelica sa pitanjem: *Ko to? (hoda)* i crni krug. Odgovor *Dečak* napisan na ostatku trake se spušta na crni krug.

Posle prve prezentacije, primeri rečenica stavljaju se deci na raspolaganje da ih samostalno koriste, a pitanja i odgovore upisuju u tabelu za analizu rečenice (Mitrović, 2013).

Navedeni način pokazivanja službe reči u rečenici omogućava deci da prožive ovu aktivnost, da budu aktivno uključena, razmišljaju o rečima i rečenici i vežbaju čitanje i pisanje na svrsishodan i zanimljiv način. Pored toga, služba reči se uči u kontekstu, a deca dobijaju sredstva koja mogu koristiti za analizu bilo koje rečenice. Time je stečeno dugoročno znanje koje se neće zaboraviti a analiza rečenice postaje izazov i prijatna aktivnost i za decu i za učiteljicu.

Klasifikacija reči

Kada su deca pomoću gramatičkih kutija proučila vrste reči, počeće sa njihovom klasifikacijom. Deci se daju sredstva za klasifikaciju, kojima se podstiče razmišljanje o pripadnosti klasi i razlozima.

Svaka vrsta reči se klasifikuje korišćenjem kartica sa ispisanim rečima i šema sa klasama na kojima se kartice ređaju. Uvodna prezentacija se odnosi na dve ili tri klase i na razmišljanje o njihovim međusobnim razlikama.

U uvodnoj prezentaciji se uvek razgovara sa decom, sa željom da aktivno učestvuju i razmišljaju o klasama. Tek kada dovoljno proučavaju i klasifikuju određenu vrstu reči, od dece će se tražiti da daju potpunu definiciju. Način rada je dakle obrnut u odnosu na uobičajeni – umesto od definicije ka klasifikovanju, dete uči od klasifikacije ka definiciji. Definiciju formuliše na osnovu iskustva i stečenog znanja, zbog čega ona predstavlja kraj a ne početak proučavanja, pa se održava prirodna radoznalost i interesovanje za učenje (Montessori, 1989).

Za predstavljanje, na primer, zajedničkih i gradivnih imenica učiteljica će sa decom razgovarati o odeći ili školskom priboru a zatim će njihovo razmišljanje usmeriti na materijal od koga su odeća odnosno pribor napravljeni. Ona će uvek razmišljati o načinu na koji će pitanjima podstaći svu decu da učestvuju i razmišljaju. Sledeći korak je sasvim logičan zaključak: imenice koje grade nešto su gradivne imenice. Sve ostale su zajedničke imenice. Zatim se deci daju izmešane kartice i šema za ređanje. Ona treba da pročitaju imenicu sa svake kartice i stave je na odgovarajuće mesto – zajedničke ili gradivne imenice, ali da pri tome obrazlože svoju odluku. (Mitrović, 2013).

Da bi se klasifikacija dodatno oživela a deca podstakla da o svom jeziku aktivno razmišljaju, u učionicu se okače papiri za zajedničko sastavljanje spiskova imenica. Tokom cele godine deca su slobodna da svakodnevno dopisuju imenice u odgovarajuće kolone – klase. Jedini uslov je da prvo pročitaju sve napisane primere za datu klasu kako ne bi bilo ponavljanja i da zatim zapišu imenicu. Broj imenica koje jedno dete napiše nije od važnosti, pa se nikakvim spoljnim nagradama deca ne podstiču da pišu. Prirodna želja za otkrivanjem novih imenica i njihovim klasifikovanjem doći će tada do izra-

žaja. Ovakva aktivnost daje mogućnost učitelju da podstakne decu da prošire znanje, a da pri tome budu aktivna i stalno u stanju potrage za vrstama imenicama (Mitrović, 2013).

Zaključne napomene

Prikazane aktivnosti u oblasti jezika predstavljaju samo deo bogatog jezičkog Montesori programa koji tokom predškolskog i školskog doba omogućava deci da aktivno proučavaju svoj jezik, usavršavaju pisanje i čitanje, bave se glumom i budu u pokretu tokom učenja, ali i da rade u grupama podstičući jedni druge i zajednički učeći.

Navedene aktivnosti opisane su kao ilustracija načina na koji se one mogu koristiti u našim školama, neke uz određene modifikacije kojima se ne menja suština, a neke na način kako se koriste u Montesori školama.

Svaka aktivnost zasniva se na prethodnom znanju i predstavlja način da se deci omogući da aktivno istražuju svoj jezik. Umesto učenja napamet i suvoparnih gramatičkih vežbi, deca dobijaju priliku da razmišljaju o vrstama reči, o njihovoj službi u rečenicama, o načinima na koje se reči klasifikuju i povezuju tako da izražavaju misli.

Biranje primera i rad u grupama omogućavaju korišćenje unutrašnje motivacije kao snažnog pokretača učenja i svrsishodno druženje u razredu, kroz pomaganje, savetovanje i diskusiju. Gluma i pokret sastavni su deo interesovanja dece uopšte, pa i školske dece. Kada se na pravilan način integrišu u jezičke aktivnosti, učionica oživljava a zanimanje se dodatno podstiče i širi.

Primena opisanih i drugih sličnih aktivnosti u nastavi maternjeg jezika u nižim razredima osnovne škole svakako bi pružila mogućnost za obogaćivanje nastave, dublje i aktivno razumevanje gramatike, podsticanje čitanja i pisanja u kontekstu i opšteg interesovanja i bogaćenja jezika. Sigurno je da je ozbiljan rad na proučavanju i primeni ovih aktivnosti neophodan preduslov za njihovo pravilno i podsticajno uvođenje u nastavu.

Literatura:

- Lillard, A.S. (2005). *Montessori – The Science Behind the Genius.* Oxford, England: Oxford University Press.
- Montessori, Mario. (1966). *The Human Tendencies and Montessori Education.* Amsterdam: AMI.
- Montessori, M. (1971). *The Four Planes of Education.* Amsterdam: AMI.
- Montessori, M. (1986). *The Discovery of the Child*. Amsterdam, the Netherlands: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1988). *Dr Montessori's Own Handbook.* New York: Shocken Books.
- Montessori, M. (1988). *The Absorbent Mind.* Oxford, England: Clio Press Ltd.
- Montessori, M. (1989.) *The Advanced Montessori Method Volume 2: Materials for Educating Elementary School Children*. Amsterdam, the Netherlands: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1994). *From Childhood to Adolescence.* Oxford, England: Clio Press Ltd.
- Mitrović, I. (2013). *Language Album*. Advanced AMI Elementary Training, Bergamo, Italy.

Possibilities for implementing montessori program in the serbian language elementary curriculum

Irena Mitrović
Serbian Montessori association

In this paper the author will present main theoretical and practical aspects for organization and application of selected Montessori language activities and the way Montessori language materials can be introduced into the Serbian language elementary curriculum. Activities related to writing and reading, word functions, sentence analysis and classification of words will be addressed.

Montessori language activities are devised in a way that integrates movement and reasoning. In this way learning becomes interesting and easy. The child has the opportunity to live the language actively, through movement, acting and interpretation.

Montessori elementary language curriculum is based on the introductory impressionistic story that takes the children back in time and introduces them to origins and development of written language. This story, at the very beginning of elementary school, provokes imagination, desire to learn reading and writing, and general interest in the language. Montessori language materials and activities are than used as an instrument that guides the children successfully through the language curriculum.

Keywords: Montessori program, Montessori metod, Serbian language, Montessori materials, language activities, imagination.

UDC 371.314.6::54
371.335::54

Može li čestični crtež unaprijediti konceptualno razumijevanje u području vodenih otopina kiselina, baza i soli?

Sanda Šimičić[1]

Osnovna škola Split 3

Draginja Mrvoš-Sermek

Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet, Kemijski odsjek, Zavod za opću i anorgansku kemiju

Rezime: *Zadaća suvremenog obrazovnog sustava je da metodama aktivnog poučavanja omogući stjecanje trajnih, temeljnih znanja manjeg opsega. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako primjena didaktičke strategije učenja otkrivanjem, potpomognuta čestičnim crtežom utječe na kvalitetu temeljnih znanja u području vodenih otopina kiselina, baza i soli. Glavni izvor podataka bio je kvazieksperiment proveden tijekom školske godine 2014./2015. na hotimičnom uzorku učenika osmih razreda osnovnih škola u Zagrebu, Splitu i Osijeku. U eksperimentalnoj skupini koja je brojala 283 učenika koristila se strategija učenja otkrivanjem uz uporabu čestičnog crteža. Makroskopska opažanja objašnjavala su se na submikroskopskoj razini čestičnim crtežom i potom popratila jednadžbom kemijske reakcije. U kontrolnoj skupini koja je brojala 298 učenika učiteljice su poučavale prema vlastitom odabiru didaktičkih strategija pri čemu nisu koristile čestični crtež. Učenici eksperimentalne skupine bili su uspješniji u konceptualnom razumijevanju u odnosu na učenike kontrolne skupine, pa zaključujemo da je strategija učenja otkrivanjem uz uporabu čestičnog crteža unaprijedila konceptualno razumijevanje u području vodenih otopina kiselina, baza i soli.*

Ključne riječi: *strategija učenja otkrivanjem, čestični crtež, konceptualno razumijevanje.*

Uvod

Temeljna zadaća suvremenog obrazovnog sustava je omogućiti stjecanje trajnih, temeljnih znanja manjeg opsega metodama aktivnog učenja i poučavanja. Od učenika se ne očekuje samo usvajanje važnih informacija, već i da nauče pronaći informacije, izaberu najvažnije iz mnoštva sličnih informacija te učenjem istraživanjem i otkrivanjem stvore nova znanja o okolini i sredini u kojoj žive (Matijević, 2011: 4). Primjenom stečenih znanja te rješava-

1 sandasimicic@yahoo.co.uk

njem problema koje se temelji na znanstveno istraživačkom pristupu postiže se konceptualno znanje i razumijevanje.

Konceptualno razumijevanje kemijskih sadržaja podrazumijeva sposobnost prikazivanja i rješavanja kemijskog problema na tri razine: opažajnoj makroskopskoj razini, submikroskopskoj razini koja uporabom čestičnih modela pokušava vizualizirati građu i međusobne interakcije čestica poput atoma, molekula i iona, te simboličkoj razini koja u prvom redu putem simbola kemijskih elemenata, kemijskih formula i jednadžbi kemijskih reakcija omogućava kemičarima jednostavnu i praktičnu komunikaciju (Johnstone, 1993). Konceptualno razumijevanje kemijske pojave postiže se ukoliko se sve tri razine nadopunjuju i objedinjuju (Devetak i sar., 2009: 281; Gabel, 1999: 549). Ova zadaća ne predstavlja problem kemijskim stručnjacima no početnici često ne povezuju makroskopska svojstva tvari s njihovim sastavom i građom na submikroskopskoj razini. Navedene poteškoće mogu se povezati s apstraktnošću čestične prirode tvari, temeljnog koncepta koji podupire razumijevanje drugih kemijskih koncepata (Ben-Zvi et al., 1986).

Budući nismo u mogućnosti vidjeti atome, molekule i ione, njihove veze i međudjelovanja, potrebno je koristiti modele u opisivanju i objašnjavanju čestične prirode tvari (Bridle and Yezierski, 2012: 192). Prirodoznanstveni modeli imaju važnu ulogu u razvoju i napretku prirodnih znanosti jer omogućuju stvaranje „pojednostavljene slike" nekog prirodnog fenomena pri čemu je moguće usredotočiti pažnju na njegove posebnosti. Modeli nisu idealan odraz stvarnosti već sredstvo koje se fokusira na važne odrednice potrebne za objašnjavanje nekog aspekta fenomena. Zbog njihovih ograničenja u nastavi ih treba koristiti promišljeno i u kombinaciji s drugim nastavnim sredstvima ili modelima kako bi učenici dobili cjelovit i znanstveno utemeljen uvid u kemijski fenomen. Chittelborough i Treagust (2007: 275) naglašavaju da sposobnost učenika u korištenju i interpretiranju kemijskih modela utječe na njihovu sposobnost razumijevanja kemijskih koncepata.

U nastavi kemije koriste se čestični crteži, dvodimenzionalni modeli koji pomažu učenicima da vizualiziraju nevidljivi svijet čestica. Omogućavaju postavljanje hipoteze, predstavljaju kemijsku informaciju koja pruža objašnjenje kemijske pojave i pomažu učenicima da izvedu zaključke (Davidowitz i sar., 2010: 154). Učenici čije je kemijsko znanje simboličke razine manjkavo imaju poteškoće u razumijevanju čestičnog crteža što ne iznenađuje ukoliko uzmemo u obzir i činjenicu da se ova vrsta modela rijetko koristi u nastavnom procesu. Mnogi nastavnici nisu svjesni potrebe da učenike nauče interpretirati i crtati čestične crteže. Štoviše, u većini slučajeva i oni sami trebaju dodatnu edukaciju kako bi kvalitetno koristili čestični crtež u nastavi. Prillman (2014: 1293) naglašava da nastavnik mora upoznati učenike s ograničenjima čestičnog crteža jer ga oni često doživljavaju kao egzaktnu kopiju stvarnosti. Važno je što ranije započeti s poučavanjem čestičnog crteža, primjerice pri obradi vrsta tvari i agregacijskih stanja, a potom ga koristiti što češće u nastavi.

Čestični crtež korišten je u edukacijskim istraživanjima koja su analizirala i provjeravala usvojenost kemijskih sadržaja i pojmova u različitim područjima kemije, primjerice, građi tvari (Barke i sar., 2009; Sanger, 2000; Taber, 2002), promjeni agregacijskih stanja (Halakova i Prokša, 2007), kemiji otopina (Devetak i sar., 2009; Drechsler i Schmidt, (2005); Taber, 2002), kemijskim reakcijama (Nyachwaya i sar., 2014; Sanger, 2005), utjecaju tlaka, volumena i temperature na plinove (Sanger i sar., 2013) itd. Također, čestični crtež je koristan alat pri učenju niza različitih temeljnih kemijskih koncepata pa tako i disocijacije kiselina, baza i soli. Tradicionalan pristup ovom konceptu fokusiran je na simboličku razinu koja se oslanja većinom na algoritme. Vještine algoritamskog rješavanja problema naglašavaju i zahtijevaju pamćenje niza procedura potrebnih za rješavanje kemijskog problema dok

konceptualni zadatci i načini poučavanja zahtijevaju od učenika smislenu primjenu temeljnih kemijskih koncepata i ideja. Nurrenbern i Pickering (1987) u svom istraživanju primjećuju da sposobnost algoritamskog rješavanja zadataka nije garancija razumijevanja kemijskih koncepata. Sposobnost učenika da riješe problem koristeći algoritme bez konceptualnog razumijevanja opisana je i u radovima Pickeringa (1990) i Nakhleh (1993). Rezultati istraživanja koje je provela Nakhleh (1994) utvrdili su da srednjoškolci ne razumiju u potpunosti kiselo-bazne reakcije što se objašnjava nerazumijevanjem čestične prirode tvari.

Metodologija

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako primjena čestičnog crteža u području *disocijacije kiselina, baza i soli* utječe na kvalitetu konceptualnog razumijevanja učenika osmih razreda osnovne škole. Iz navedenog cilja proizašlo je sljedeće istraživačko pitanje: Kako se razlikuju kontrolna (tradicionalno poučavanje uz simbolički zapis) i eksperimentalna (poučavanje uporabom čestičnog crteža prije simboličkog zapisa) skupina učenika osnovne škole u konceptualnom razumijevanju disocijacije kiselina, baza i soli?

Glavni izvor podataka u istraživanju bio je kvazieksperiment proveden tijekom školske 2014./2015. godine. Uzorak za kvazieksperiment kojim se namjerno izazvala promjena je neslučajan prigodni uzorak učenika koji su polazili osmi razred devet osnovnih škola u Zagrebu, Splitu i Osijeku. Sudionici su bili podijeljeni u eksperimentalne i kontrolne odjele. Kako se nastavni sadržaji eksperimentalnih odjela ne bi prenijeli u kontrolne odjele, kontrolni odjeli su se nalazili u drugim školama. Prije primjene eksperimentalnih čimbenika, utvrđeno je da su učenici eksperimentalne i kontrolne skupine ujednačeni po ocjeni iz kemije na kraju 7. razreda. Također, formiran je predtest u svrhu utvrđivanja početne razine znanja čiji su rezultati utvrdili da nema statistički značajne razlike u predznanju. Tijekom 15 nastavnih sati učenici su usvajali sadržaje iz područja vodenih otopina kiselina, baza i soli. U eksperimentalnoj skupini (E) koja je brojala 283 učenika koristila se strategija učenja otkrivanjem uz uporabu čestičnog crteža kao nastavnog sredstva. Primjena ove strategije aktivnog učenja omogućila je učenicima istraživanje i razvijanje prethodno navedenih koncepata. Vlastitom aktivnošću učenici su uočili i definirali kemijski problem, postavili hipotezu, te prikupili podatke pokusom iz kojeg su izveli zaključke. Dobivene rezultate usporedili su sa suvremenom znanstvenom teorijom, a potom je razmotrena točnost postavljene hipoteze. Opisano učenje oslanja se na vlastito iskustvo učenika, pa se naziva još i iskustvenim učenjem. Aktiviranje sudionika odgojno-obrazovnog procesa postiglo se strategijom primjerenom malim skupinama – radionica (workshop). Skupine su brojale 4-5 učenika koji su međusobno surađivali pri izvođenju pokusa, kritički preispitivali rezultate, a konačni zaključci i rješenja donosili su se diskusijom unutar skupine, a potom i među skupinama. Makroskopska opažanja prikazivala su se na submikroskopskoj razini čestičnim crtežom i potom popratila simboličkim zapisom, jednadžbom disocijacije kemijske reakcije. Tijekom nastavnog procesa analizirale su se prednosti i ograničenja čestičnog crteža. U kontrolnoj skupini (K) koja je brojala 298 učenika nastavu su provele učiteljice prema vlastitom odabiru didaktičkih strategija, a prema prijedlozima i preporukama za metodičku obradu iz HNOS[2]-a i PiP-a[3] propisanih od MZOS[4] 2006. godine. Instrument kojim su se prikupili podatci o tome je li primjena čestičnog crteža omogućila konceptualnu razinu znanja pisana je provjera znanja (*Pisana provjera usvojenosti temeljnih kemijskih koncepata – jednadžba kemijske reakcije; vodene otopine kiselina, baza i soli*). Za izradu navedenih ispita znanja i sposobnosti koristili su se autorski zadatci kreirani na temelju rezultata ranije spo-

2 Hrvatski nacionalni obrazovni standard

3 Plan i program

4 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

menutih istraživanja, a čiju su valjanost procijenila dva nastavnika kemije i metodičar nastave kemije. Kako bi utvrdili ovisi li razina konceptualnog znanja o vrsti postavljenih zadataka, isti su konceptualni problemi predstavljeni verbalnim zadatcima i zadatcima prikazanim crtežima.

Rezultati i diskusija

U prvom zadatku učenici su trebali prepoznati čestične crteže koji predstavljaju vodene otopine jake kiseline, jake lužine i soli topljive u vodi (slika 1). Izbor točnog crteža otežavala je legenda u kojoj nisu prikazani oksonijevi (H_3O^+) i hidroksidni (OH^-) ioni, važni za prepoznavanje kisele i lužnate otopine.

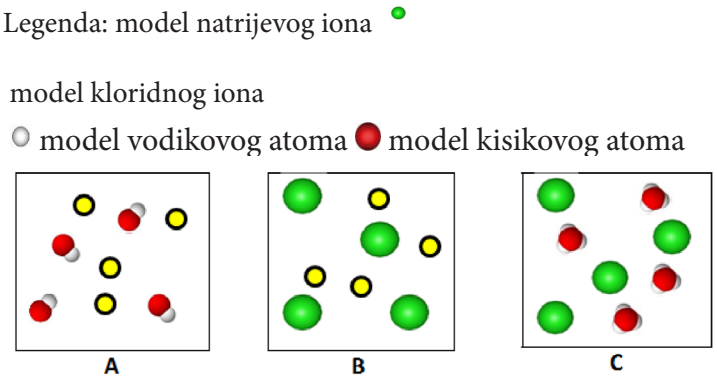
Molekule jake klorovodične kiseline disociraju u potpunosti, pa su vodenoj otopini prisutni samo kloridni i oksonijevi ioni u omjeru 1:1 (crtež C). T-testom je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u proporciji odgovora između kontrolne i eksperimentalne skupine (t= 2.333; p= 0.020). Eksperimentalna skupina statistički je značajno bolja od kontrolne skupine. 52,3% učenika (tablica 1) točno je riješilo ovaj dio zadatka što ga čini najlošije riješenim dijelom. Rezultat je moguće tumačiti nepovezivanjem oksonijevih iona s kiselošću otopina ili njihovim neprepoznavanjem na crtežu C.

Rezultati su slični rezultatima Devetaka i sar. (2009) koji su utvrdili da 55% učenika osmog razreda osnovne škole prepoznaje prikaz vodene otopine klorovodične kiseline.

Vodena otopina natrijevog hidroksida je jaka lužina koja sadrži natrijeve (Na^+) i hidroksidne (OH^-) ione u omjeru 1:1 (crtež A). T- testom utvrđena je statistički značajna razlika u proporciji odgovora između kontrolne i eksperimentalne skupine, odnosno, eksperimentalna skupina je statistički značajno bolja od kontrolne (t =2.077; p= 0.038). Iako je 61,9% učenika izabralo točan crtež, rezultati ukazuju da dio učenika ne prepoznaje hidroksidni ion ili ga ne povezuje s lužnatošću otopina. Rezultat je znatno bolji od rezultata sličnog zadatka u kojem je samo 22% učenika osmog razreda izabralotočan prikaz vodene otopine jake lužine (Devetak i sar., 2009).

Zadatak 1

Crteži A, B i C prikazuju sastav triju vodenih otopina: klorovodične kiseline, natrijevog hidroksida i natrijevog klorida. Na praznu crtu ispod svakog crteža napiši naziv pripadne otopine. Bijela boja unutar okvira predstavlja molekule otapala (vode) koji okružuju prikazane čestice.



A) _____ **B)** _____ **C)** _____

Slika 1 Zadatak vezan za disocijaciju kiselina, baza i soli, utemeljen na čestičnom crtežu

Tablica 1 Raspodjela odgovora u zadatku 1 (p >,05)

Crtež	Skupina	N	***Broj (brojevni udio u %)***	M	SD	t-vrijednost (df)	p
A	E	283	187 (66,1)	0,6608	0,4743	2,077 (579)	0,038
	K	298	172 (57,7)	0,5572	0,4949		
B	E	283	179 (63,3)	0,6325	0,4830	2,670 (579)	0,008
	K	298	156 (52,3)	0,5235	0,5003		
C	E	283	160 (56,9)	0,6042	0,6042	2,333 (579)	0,020
	K	298	142 (47,7)	0,4765	0,4765		

Natrijev klorid je sol dobro topljiva u vodi pa su u otopini prisutni samo natrijevi (Na^+) i kloridni (Cl^-) ioni u omjeru 1:1 (crtež B). I u ovom dijelu zadatka t-testom je utvrđeno da je eksperimentalna skupina statistički značajno bolja od kontrolne (t =2.670; p= 0.008). Iznenađuje podatak da je samo 57.8% učenika izabralo točan crtež uzimajući u obzir da je na crtežu trebalo prepoznati u legendi već prikazane natrijeve i kloridne ione. Sličan zadatak rješavali su učenici osmog razreda u istraživanju Devetaka i sar. (2009) te je 31% učenika izabralo točan prikaz vodene otopine natrijeva klorida.

Zadatak 2 od učenika zahtijeva da disocijaciju kiseline, lužine i soli prikažu na simboličkoj razini, jednadžbama disocijacije (slika 2).

T-testom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u proporciji odgovora između kontrolne i eksperimentalne skupine (tablica 2). Eksperimentalna skupina je uspješnija u pisanju jednadžbi disocijacije kiseline (29,7%) i lužine (40,7%), a kontrolna u disocijaciji soli (43,0%). Ukupni postotak riješenosti zadatka 2 manji je od postotka riješenosti zadatka 1, što je moguće objasniti činjenicom da je za rješavanje zadatka 2 potrebno u potpunosti točno napisati jednadžbe disocijacije, a u 1 zadatku učenik može i slučajno izabrati točan crtež.

Zadatak 2

Prikaži jednadžbom potpunu disocijaciju sljedećih tvari u vodi:

A $HCl + H_2O \rightarrow$ _____

B $KOH \rightarrow$ _____

C $NaCl \rightarrow$ _____

Slika 2 *Verbalni zadatak vezan za disocijaciju kiselina, baza i soli*

Tablica 2 Raspodjela odgovora u zadatku 2 (p >,05)

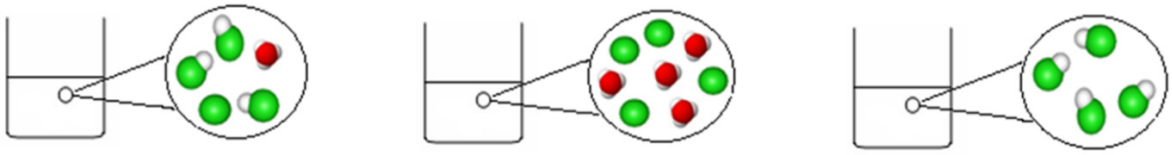
Crtež	**Skupina**	**N**	***Broj (brojevni udio u %)***	**M**	**SD**	**t-vrijednost (df)**	**p**
A	E	283	84 (29,7)	0,3216	0,5514	1,282 (579)	0,200
	K	298	80 (26,8)	0,2685	0,4439		
B	E	283	115 (40,7)	0,4523	0,7099	1,381 (579)	0,168
	K	298	113 (37,9)	0,3826	0,4937		
C	E	283	104 (36,7)	0,3675	0,4830	-1,678 (579)	0,094
	K	298	128 (43,0)	0,4362	0,5035		

Zadatak 3

A Koji crtež prikazuje vodenu otopinu octene kiseline, CH_3COOH? Bijela boja unutar okvira predstavlja molekule otapala (vode) koje okružuju prikazane čestice. Zaokruži slovo uz točan crtež.

Legenda: model oksonijevog iona model acetatnog iona

model molekule octene kiseline



A B C

B Obrazloži izbor jednom rečenicom. _____

Slika 3 Zadatak vezan za disocijaciju slabe kiseline, utemeljen na čestičnom crtežu

Disocijacija jake klorovodične kiseline očekivano je za učenike najteži dio zadatka jer trebaju pretpostaviti da vodikov ion (H^+) reagira s molekulom vode (H_2O) kako bi nastao oksonijev ion (H_3O^+).

Zadatak 3 preispituje koncept slabe kiseline čije molekule u vodenoj otopini najvećim dijelom nisu disocirane (slika 3). Legenda sadrži prikaz svih čestica koje se javljaju na crtežima.

Iako je 44,2% učenika eksperimentalne skupine izabralo točan crtež A (tablica 3), $\chi 2$ testom nije utvrđena statistički značajna razlika u proporciji odgovora između kontrolne i eksperimentalne skupine. Unatoč zadovoljavajućem postotku točno odabranog crteža, samo 4,8% ukupnog broja učenika je točno obrazložilo svoj izbor. Ovakav rezultat ukazuje na činjenicu da većina učenika ne razumije koncept slabe kiseline. Netočni odgovori upućuju na pogrešno korištenje i nerazumijevanje specifične kemijske terminologije (ion, molekula, oksonijev ion, slaba kiselina, disocijacija). Najčešće netočno obrazloženje obuhvaća prebrojavanje čestica na točnom crtežu (tri molekule octene kiseline, jedan oksonijev ion i jedan acetatni ion) pri čemu se ne povezuje jakost kiseline s brojem oksonijevih iona u određenom volumenu otopine.

Tablica 3 Raspodjela točnog odgovora A u zadatku 3 (p >,05)

Skupina	N	*Broj (brojevni udio u %)*		χ^2	p
		A	B		
E	283	125 (44,2)	13 (4,6)	1,163	0,762
K	298	119 (39,9)	15 (5,0)		

Zadatak 4

Koja tvrdnja opisuje vodenu otopinu neke slabe kiseline?

A Sadrži samo nedisocirane molekule kiseline.

B Sadrži jednak broj nedisociranih i disociranih molekula kiseline.

C Broj nedisociranih molekula znatno je veći od broja disociranih molekula.

D Broj nedisociranih molekula znatno je manji od broja disociranih molekula.

Slika 4 *Verbalni zadatak vezan za disocijaciju slabe kiseline*

Tablica 4 Raspodjela točnog odgovora C u zadatku 4 (p >,05)

Skupina	N	Broj (brojevni udio u %)	M	SD	t- vrijednost (df)	p
E	283	152 (47,8)	0,5371	0,4995	-0,482 (579)	0.630
K	298	166 (52,2)	0,5570	0,4976		

Zadatak 4 riječima propitkuje koncept slabe kiseline (slika 4).

Učenici kontrolne skupine bili su uspješniji u rješavanju ovog zadatka. 52,2% (tablica 4) ih je izabralo točan odgovor C. T-testom nije utvrđena statistički značajna razlika u proporciji točnog odgovora između kontrolne i eksperimentalne skupine.

Postotak riješenosti ovog zadatka u odnosu na prethodni veći je za obje skupine što potvrđuje da učenici teže savladavaju kemijske probleme prikazane na submikroskopskoj razini.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju vrijednost čestičnog crteža, nastavnog alata koji učenicima približava nevidljivi svijet čestica. Eksperimentalna skupina postigla je statistički značajno bolje rezultate u prepoznavanju čestičnih crteža koji prikazuju vodene otopine kiseline, lužine i soli u odnosu na kontrolnu skupinu. Zadatci u kojima se tražio simbolički zapis jednadžbe disocijacije kiseline, lužine i soli te razumijevanje koncepta vodene otopine slabe kiseline (iskazano čestičnim crtežom i verbalno) nisu utvrdili statistički značajnu razliku među skupinama. Iako je eksperimentalna skupina postigla bolje rezultate u rješavanju kemijskih problema na submikroskopskoj razini, rezultati potvrđuju da učenici teže savladavaju ovu razinu. Uzrok tome je nerazumijevanje koncepta čestične prirode tvari i poteškoće u povezivanju simboličke i submikroskopske razine. Zahvaljujući poučavanju čestičnog crteža tijekom nastavnog procesa, učenici eksperimentalne skupine postigli su slične rezultate u konceptualnom razumijevanju slabe kiseline na simboličkoj i submikroskopskoj razini. Posebnu pažnju trebalo bi obratiti na činjenicu da samo 4,8% učenika zna točno obrazložiti točan izbor crteža. Razlog tome je vjerojatno često korištenje zadataka višestrukog izbora u ponavljanju nastavnih sadržaja i testovima pri čemu se od učenika ne traži obrazloženje odabira točnog odgovora. Tradicionalna nastava većinom se fokusira na činjenično znanje pri čemu od učenika najčešće ne traži smislenu primjenu temeljnih kemijskih koncepata i ideja. Također, nedovoljno potiče učenika na aktivnost, između ostalog i promišljanje kako riješiti neki kemijski problem. Obrazloženja učenika ukazuju na nepravilno korištenje kemijske terminologije vjerojatno jer im značenje određenih kemijskih koncepata nije u potpunosti jasno.

Navedeni rezultati nemaju samo dijagnostičko značenje već bi trebali i dati smjernice za poučavanje u području disocijacije kiselina, lužina i soli. Od učenika treba zahtijevati da rješavaju kemijske probleme korištenjem čestičnog crteža na svim obrazovnim razinama. Proces formiranja kemijskih koncepata pa tako i onih koji se odnose na čestičnu prirodu tvari je mukotrpan i dugotrajan, te bi poučavanje započeto u osnovnoj školi trebalo nastaviti u srednjoj školi te fakultetu. Dovoljno vremena treba posvetiti vježbanju temeljnih koncepata i promišljanju kako riješiti neki kemijski problem kombinirajući različite nastavne metode i strategije da bi učenici usvojili znanstveno utemeljene spoznaje potrebne za nastavak učenja kemije.

Literatura

- Barke, H. D., Hazari, A. and Yitbarek, S. (2009). *Misconception in chemistry*, Springer.
- Ben-Zvi, R., Eylon B. and Silberstein J. (1986). Revision of course materials on the basis of research on conceptual difficulties, *Studies in Educational Evaluation*, 12, 213–223.
- Bridle, C. A. and Yezierski, E. J. (2012). Evidence for the Effectiveness of Inquiry-Based, Particulate-Level Instruction on Conceptions of the Particulate Nature of Matter. *Journal of Chemical Education*, 89, 192–198.
- Chittleborough, G. and Treagust, D. (2007). The modelling ability of non-major chemistry students and their understanding of the sub-microscopic level. *Chemistry Education Research and Practice*, 8 (3), 274–292.
- Davidowitz, B., Chittleborough, G. and Murray, E. (2010). Student-generated submicro diagrams: a useful tool for teaching and learning chemical equations and stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 11, 154–164.
- Devetak, I., Drofenik Lorber, E., Juriševič M. and Glažar, S. (2009). Comparing Slovenian year 8 and year 9 elementary school pupils' knowledge of electrolyte chemistry and their intrinsic motivation. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 281–290.
- Drechsler, M. and Schmidt, H. J. (2005). Textbooks' and teachers' understanding of acid-base models used in chemistry teaching. *Chemistry Education Research and Practice*, 6 (1), 19–35.
- Gabel, D. (1999). Improving Teaching and Learning through Chemistry Education Research: A Look to the Future. *Journal of Chemical Education*, 76 (4), 548–554.
- Halakova, Z. and Prokša, M. (2007). Two Kinds of Conceptual Problems in Chemistry Teaching. *Journal of Chemical Education*, 84, 172–174.
- Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: a changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education*, 70, 701–705.
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (9–22). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Nakhleh, M. B. (1993). Are our students conceptual thinkers oralgorithmic problem solvers? *Journal of Chemical Education*, 72(1), 52–55.
- Nakhleh, M. B. (1994). Students models of matter in the context of acid-base chemistry. *Journal of Chemical Education*, 71, 495–499.
- Nurrenbern, S. C. and Pickering M., (1987). Concept learning versus problem solving: is there a difference? *Journal of Chemical Education*, 64, 508–510.
- Nyachwaya, J. M.., Warfa, A. R., Roehrig G. H. and Schneiderd, J. L. (2014). College chemistry students' use of memorized algorithms in chemical reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 81–93.
- Pickering, M. (1990). Further srudies on concept learning versus problem solving. *Journal of Chemical Education*, 67(3), 254–255.
- Prilliman, S. (2014). Integrating Particulate Representations into AP Chemistry and Introductory Chemistry Courses. *Journal of Chemical Education*, 91, 1291–1298.
- Sanger, M. J. (2000). Using Particulate Drawings to Determine and Improve Students' Conceptions of Pure Substances and Mixtures. *Journal of Chemical Education*, 77, 762–766.

- Sanger, M. J. (2005). Evaluating Students' Conceptual Understanding of Balanced Equations and Stoichiometric RatiosUsing a Particulate Drawing. *Journal of Chemical Education,* 82, 131–134.
- Sanger, M. J., Vaughn, C. K. and Binkley, D. A. (2013). Concept learning versus problem solving: evaluating a threat to the validity of a particulate gas law question. *Journal of Chemical Education*, 90(6), 700–709.
- Taber, K. (2002). *Chemical misconceptions-prevention, diagnosis and cure, Volume II: classroom resources*, Royal Society of Chemistry, London.

Can particulate drawing improve conceptual understanding in the field of aqueous solutions of acids, bases and salts?

Sanda Šimičić

Elementary school Split 3, Croatia

Draginja Mrvoš-Sermek

University of Zagreb, Faculty of Science, Department of Chemistry, Division of General and Inorganic Chemistry, Croatia

The task of modern education system is using the methods of active learning to enable the acquisition of permanent basic knowledge with smaller amount of contents. The aim of this research was to determine how the application of inquiry-based learning with using of particulate drawings affects on the quality of basic knowledge in the field of aqueous solutions of acids, bases and salts. This research was conducted in a quasi-experimental design during the school year 2014-2015 on non-random sample of eighth grade elementary schools pupils in Zagreb, Split and Osijek. Pupils in the experimental group (N=283) were instructed by the inquiry-based strategy wich included using of particulate drawings.

Observations at the macroscopic level are explained by the submicroscopic level using particulate drawings and then accompanied by the equation of chemical reaction. The control group (N=298) was instructed by teachers who have chosen didactic strategies butwithout using of particulate drawings. Pupils in the experimental group were more successful in the conceptual understanding compared to the control group so we can conclude that inquiry-based strategy wich use particulate drawings improve conceptual understanding in the field of aqueous solutions of acids, bases and salts.

Key words: inquiry-based learning, particulate drawing, conceptual understanding.

UDC 371.3::81'243

Attitude of young language learners towards a foreign language: English in the second grade primary school

Tilen Smajla[1]

PhD student Education Sciences at Faculty of Pedagogy, Koper
Osnovna šola Vojke Šmuc, Izola-Isola d'Istria, Slovenija

Abstract: *The following research paper focuses on presenting of results of the first part of a two-phase research into the attitude of young foreign language learners in Slovenian public primary schools towards the introduction of a foreign language in the second grade of primary school. The first foreign language (FL 1) was introduced into one third of Slovenian public primary schools. FL 1 was supposed to be taught according to the content and language integrated learning approach (CLIL), but this was not the case in some schools, due to the lack of suitably trained teaching staff. The introduction of the paper deals with the young learners' profile, while the main body of the paper deals with the learners' attitude toward FL 1 learning at an early age. The following research hypotheses were drawn up: H1- young learners' age and gender are significant factors in FL 1 learning; H2- young learners achieve higher results if supported at home; H3- teachers at an early stage of the FL 1 learning play an important role. As far as H1 the results showed no statistically significant differences in attitude of young language learners toward FL 1 according to their age, but rather according to their gender. Further, we could not entirely accept H2, since the parents' support at home did not prove a significant factor, and finally, we could also not accept H3, for the statistical analyses showed no significant difference in attitude toward the role of the teacher.*

Key words: *attitude toward foreign language learning, age, CLIL, FL 1 teaching, young learners.*

Introduction

Is teaching a foreign language to children any different from teaching adults or adolescents? According to Cameron (2001, 1) the differences are immediately obvious, namely, children are more enthusiastic and lively as learners, they are also more keen on pleasing the teacher rather than their peers, often they will have a go at an activity even if they don't quite understand the goals. On the other hand, they lose interest quickly and find it difficult to stay motivated and focused (ibid.). Further, young learners can rely on fewer resources as compared to adults and are less able to analyse the language in an abstract way (Pinter, 2006, 17). Therefore, children are not as capable of freely hypothesizing about features of another language as adult learners are (Pinter, 2006, 18). Besides, children don't have a large knowledge about the world they could draw upon, they also have a smaller number of contexts from

1 tilen.smajla@guest.arnes.si

which they could make guesses about unknown phrases (ibid.).

Young learners and their characteristics

Characteristic of children in the first cycle (grades from 1 to 3) of the primary school is that they're keen on learning a foreign language (FL) and that they are able to reach good results in an adequately intensive foreign language environment. They are very early confronted with their peers or older pupils who may originate from various language backgrounds and cultural settings. Further, they are frequently surrounded by input from different media. Teaching and learning of FL ought to be guided toward a long life FL learning and to a functional multilingualism respectively from the very beginning (Pevec Semec, 2012). That should lead to at least one of the important goals set by the European Commission (M + 2) (ibid).[2] FL can be efficiently acquired in case where a frequent and intense FL exposure is guaranteed, which can be carried out by a suitably trained teacher using well-balanced didactic approaches (Pevec Semec, 2012). In doing research with younger foreign language learners one should bear in mind that pupils in the early age have quite specific characteristics, one of them are the similarities or differences of the pupil's mother tongue to the FL. A positive pupil's attitude toward his/her mother tongue/first language leads to a more stable language subsystem which in turn enables a more efficient and easier development of foreign language competences (Pevec Semec et al., 2013, 8).

Foreign language learning at an early age

Early age is often referred to as childhood, hence we need to clear the meaning of the term childhood. Cameron (2001, xi) reports great differences in the explanation of the term childhood. According to Cameron, childhood is the period between 5 and 12 years of age, whereas Moon (2005, 1) limits childhood the period from the age 4 to 12. This ought to be the most appropriate age during which language competences develop at their highest pace. Yet Pinter (2006, 12) points to the huge differences in the various school systems around the world and to the factors that influence the educational settings and contexts in each individual country. The author mentions different periods, for example children from 4 to 6 years of age, 7 to 9, 10 to 11, and 12 to 14 years of age, although the limitation cannot be applied to all areas around the world, hence the term childhood comprises the period from 5 to 14 years of age.

Lightbown and Spada (2013, 36) do not refer to the previously mentioned age as the appropriate age to learn a foreign language, but merely mention it as period after the end of the initial process of acquisition of language structures in the first language, which is around the age of 5 as mentioned above (cf. Cameron, 2001, Pinter, 2006). Children learn a foreign language in the absence of the so called metacognitive awareness, which is especially characteristic of older language learners (Lightbown and Spada, 2013, 36). There are other authors who emphasise the importance of early childhood in the process of the forming of language structures that are normally formed in the period from 8 to 9 years of age (García and Frede, 2010, 1). Similarly, Genesee (2010, 69, as cited in García and Frede, 2010) claims that the successful foreign language learning commences before the age of 5, when the child has already mastered some structures in the first language acquisition.

When talking about early language learning we cannot ignore the project ELLiE (Early Language Learning in Europe), a project supported by the European Commission. Its goal was to establish results of children's foreign language acquisition using a longitudinal study. The project was carried out

2 M + 2 means that all citizens of European Union ought to be able to communicate in their mother tongue (M) and two other foreign/official languages of the EU (+).

in areas, in which foreign languages are learnt within a certain time frame and where those languages are officially regarded as foreign languages (Enever, 2011). Seven countries were involved in the study (Sweden, Poland, Italy, Spain, Britain, Holland, and Croatia). Children aged 6 participated in the research, which should correspond to the first grade of public primary school in Slovenia. The results showed that there were significant differences among foreign language students on the emotional level which has proven to alter in time. There are numerous factors that influence the success of learning, such as attitude of school management and that of the teacher toward foreign language learning at an early age, possibilities of teachers to participate in training regarding early foreign language learning, school's participation in international associations and projects, to name a few. Another important factor is the teacher's role and parents' support as well as informal communication with native speakers (ibid.).

If we summarize, we could claim that early foreign language learning begins later than first language acquisition, further, that the process of early foreign language learning is institutionalized and didactically as well as methodically guided (Lipavic Oštir and Jazbec, n. d.). Teachers make an effort in making the foreign language learning as similar to first language acquisition as possible, yet due to certain circumstances (numerous classes, different classroom dynamics, limited number of hours, set goals, etc.) that cannot be always successful. Early foreign language learning normally builds from easier themes and gradually tackles the more difficult ones, which is in line with the language methodology, yet it does not reflect the natural language acquisition. Nevertheless, Marjanovič Umek (2009) advises to begin earlier then later. Children's thinking patterns are more flexible at an early age, they are also more communicative and socially mature, and their self-esteem is higher (Marjanovič Umek, 2009). Other authors, like Brumen (2009), also claim that the children who are exposed to foreign language have a better base for acquisition of other languages; further, Brumen also states that such children produce better results in the field of reading comprehension, knowledge of the mother tongue, and maths. Such children tend to have better decision making competences and are more creative, much more than the children who lack the exposure to foreign languages (ibid.).

The problem of the research, its focus and goals

Problem of the research

The first foreign language (FL 1) was introduced into the second grade of one third of the Slovenian public primary school. FL 1 was supposed to be taught according to the content and language integrated learning approach (CLIL), but this was not the case in some schools, due to the lack of suitably trained teaching staff. Moreover, a research into the attitude of young learners toward the learning of FL1 hasn't been carried out on a national scale yet. Opinions on how to best motivate young learners to quality learning vary, therefore it was our intention to investigate into the learners' perspective. According to some research (Enever, 2011; Smajla, 2014, 116) young learners come into the foreign language class with a certain attitude toward the object of the learning. That attitude is at times hard to change, since that is in the nature of attitude formation (Nastran Ule, 1997, 115). +

Research focus

The research focused on eight public primary schools across Slovenia in order to confirm the following research hypotheses: young learners' age and gender are significant factors in FL 1 learning, young learners achieve higher results if supported at home, and teachers at an early stage of the FL 1 learning play an important role.

Research hypotheses

RH1: There are statistically significant differences in young learners' attitude toward FL 1 learning regarding the age of the participant.

RH2: There are statistically significant differences in young learners' attitude toward their FL teacher regarding the age of the participant.

RH3: There are statistically significant differences in young learners' attitude toward the parents' support regarding the gender of the participant.

Research methodology

Research paradigm

Research has been carried out in accordance with the guidelines of descriptive and causal, non-experimental research paradigm of pedagogical research.

Sample of the research

An email has been sent to 61 public primary schools in Slovenia that were chosen for a gradual introduction of FL 1 into the second grade (*Ministry of Education, Science, and Sport*, 2014). In the initial year 2014 only 59 primary schools were chosen to carry out the project. The return rate to the email sent was 8 (13, 5 %). Table 1 bellow shows the list of primary schools that agreed to participate in our research. The return rate is marked as (f) and percentage of respondents involved in the research was marked as (f %).

Table 1 presents the return rate in percentage per participating school. A higher number of participating students' was aimed at, yet there were certain limitations, such as parents' consent and lack of it, ill children, absent children etc.

Table 1: Presented is the number of students per class (f) and the return rate in percentage (f %).

Primary school	Number of students per grade	Number of respondents in research f	Percentage f %
Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica	2 A = 19 2 B = 18	25	67, 5%
Antona Ukmarja Koper	2 A =26 2 B =26 2 C =10	47	61, 8%
Ivan Roba Šempeter pri Gorici	2 A = 27 2 B = 26 Other 29	36	43,9 %
Primary school Solkan	2 A = 19 2 B = 19 Other 12	37	74 %
Simona Gregorčiča Kobarid	2 A = 25 2 B = 25	28	56 %
Franceta Prešerna Maribor	2 A = 18 2 B = 18 2 C = 19 2 D = 14	32	46, 3 %
Voličina	2 = 23	23	100 %
Slovenj Gradec	2 A =22 2 B =23	28	62, 2%

Gathering of data

Printed materials (letters for the parents and 434 questionnaires for the children enrolled into the second grade) were sent to 8 public primary schools and their subsidiaries in Slovenia. The sampling took place between March 2015 and April 2015. The return rate was 257 (59, 2%).

Research instrument and its characteristics

The AMTB – Attitude/Motivation Test Battery instrument (Gardner, 2004) was used as a research instrument. The instrument has already been translated in various languages and applied in numerous researches in Brazil, Croatia, Japan, Poland, Rumania, and Spain. The original instrument consists of 104 items on a 7-point Likert scale. Participants respond by choosing 1 as *I definitely don't agree* to 7 as *I absolutely agree* and thus express their attitude toward an object/situation. AMTB has already been standardised, yet considering the age of our respondents (second grade students are mostly 7 years old) only a part of the instrument has been used, adapted, translated into Slovene and applied in the research. As result of the adaptation an 11-item instrument was drawn up, which was tested for objectivity and validity using the Cronbach alpha coefficient, which was fairly satisfactory (α = 0, 63).

The respondents were presented with the following 11 items representing variables from 6 to 16 (see Appendix for the English translation):

- Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo (Var 6),
- Kdor govori angleško, se mi zdi…(Var 7),
- Angleščina je zanimiva (Var 8),
- Želim se učiti angleščine (Var 9),
- Učenje angleščine se mi zdi…(Var 10),
- Pri pouku angleščine se veliko naučim (Var 11),
- Dobro je, da se učim angleško (Var 12),
- Bojim se govoriti angleško zunaj razreda (Var 13),
- Pouk angleščine je/moj učitelj angleščine je…(Var 14),
- Bojim se govoriti angleško v razredu (Var 15) and,
- Starši so veseli, da se učim govoriti angleško (Var 16).

Processing of data

Data were processed through SPSS IBM version 22. Two variables, Gender (Slovene *spol*) of the students involved in the research and Language used at home (Slovene *Jezik doma*) were considered as nominal variables, whereas the variable Age (Slovene *starost*) was considered a numerical variable. Gender was also processed as an independent variable with the t-test. For the nominal variables the following statistical measures were applied: Modus and Anova, for the numerical variable Age Modus, Mediana; further, age was also regarded as an independent variable used to determine the Spearman coefficient.

Results and discussion

There were 16 variables that were confronted in the analyses and judging from the results of the analysed data it turned out that not all variables were statistically significant.

As regards Hypothesis 1 (*There are statistically significant differences in young learners' attitude toward FL 1 learning regarding the age of the participant*) the results of the statistical analyses are as follows.

Table 2 shows the results of the descriptive analysis for the variable Age. The majority of the participants in the research were 7 year-olds (173 respondents or 67, 3 %), the rest were 8-year olds (83 respondents or 32, 7 %). As far as Mean is con-

Table 2: Results of the descriptive analysis for the variable Age.

	Age	N	Mean	Std. Deviation	Std. error
Variable 6	7	174	6,5805	3,96690	,30073
	8	83	6,3614	1,41057	,15483
	Total	257	6,5097	3,35889	,20952
Variable 7	7	174	5,5230	1,74602	,13237
	8	83	5,7349	1,80165	,19776
	Total	257	5,5914	1,76345	,11000
Variable 8	7	174	6,0575	1,67164	,12673
	8	83	6,1205	1,62599	,17848
	Total	257	6,0778	1,65412	,10318
Variable 9	7	174	6,9713	8,12363	,61585
	8	83	6,0602	1,75548	,19269
	Total	257	6,6770	6,76509	,42199
Variable 10	7	174	6,6437	5,41455	,41048
	8	83	6,6265	6,83554	,75030
	Total	257	6,6381	5,89735	,36787
Variable 11	7	174	6,1322	1,51669	,11498
	8	83	6,0723	1,64378	,18043
	Total	257	6,1128	1,55590	,09705
Variable 12	7	174	6,3506	1,51984	,11522
	8	83	6,2892	1,64932	,18104
	Total	257	6,3307	1,55986	,09730
Variable 13	7	173	3,4451	2,57529	,19580
	8	83	2,7470	2,39330	,26270
	Total	256	3,2188	2,53427	,15839
Variable 14	7	174	5,9368	1,78028	,13496
	8	83	5,8434	1,90942	,20959
	Total	257	5,9066	1,81977	,11351
Variable 15	7	174	2,7069	2,35818	,17877
	8	83	2,7229	2,40585	,26408
	Total	257	2,7121	2,36898	,14777
Variable 16	7	173	5,5838	2,15670	,16397
	8	83	5,5663	2,31218	,25379
	Total	256	5,5781	2,20377	,13774

cerned Variable 15 (*Bojim se govoriti angleško v razredu*) and Variable 13 (*Bojim se govoriti angleško zunaj razreda*) stand out from the remaining 9 variables due to a considerably lower result. Such a low Mean value is a result of the respondents' choice on the 7-point Likert scale, where 1 was regarded as *I absolutely don't agree* and 7 as *I absolutely agree*. Table 2 shows that both respondents with 8 and 7 years of age were more inclined not to agree, which means that both groups are equally comfortable with their English speaking competences. As far as Variable 13 is concerned Table 2 also shows that 7-year olds to be less comfortable when speaking English outside class compared with the 8-year olds.

In the follow up we were interested to establish the correlations between the two variables age and gender compared to the other variables. Hence an analysis of the Spearman coefficient was carried out with the results presented in Table 3 below.

Table 3: Spearman's correlation coefficients between the variables

			G	A	Var 6	Var 7	Var 8	Var 9	Var 10	Var 11	Var 12	Var 13	Var 14	Var 15	Var 16
Spearman's rho	G	Correl. Coeff.	1	-0,02	0,064	**,109***	**,155****	**,145****	**,141****	0,062	0,079	**,108***	**,133****	0,078	-0,01
		Sig. (2-tailed)	.	0,73	0,157	0,02	0,001	0,001	0,002	0,17	0,081	0,017	0,003	0,084	0,786
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	A	Correl. Coeff.	-0,016	1	-0,08	0,02	-0,07	-0,02	-0,02	0,034	0,021	-0,07	-0,03	-0,04	-0,01
		Sig. (2-tailed)	0,73	.	0,084	0,68	0,113	0,609	0,6	0,456	0,645	0,145	0,554	0,353	0,842
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 6	Correl. Coeff.	0,064	-0,08	1	,324**	,373**	,377**	,282**	,342**	,309**	**-,128****	,306**	**-,117****	,235**
		Sig. (2-tailed)	0,157	0,084	.	0	0	0	0	0	0	0,005	0	0,01	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 7	Correl. Coeff.	**,109***	0,019	,324**	1	,469**	,434**	,444**	,333**	,334**	**-,093***	,382**	0,023	,242**
		Sig. (2-tailed)	0,017	0,68	0	.	0	0	0	0	0	0,041	0	0,613	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 8	Correl. Coeff.	**,155****	-0,07	,373**	,469**	1	,601**	,591**	,406**	,427**	-0,03	,528**	-0,03	,291**
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,113	0	0	.	0	0	0	0	0,556	0	0,536	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 9	Correl. Coeff.	**,145****	-0,02	,377**	,434**	,601**	1	,540**	,461**	,421**	-0,07	,475**	**-,098***	,302**
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,609	0	0	0	.	0	0	0	0,143	0	0,03	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 10	Correl. Coeff.	**,141****	-0,02	,282**	,444**	,591**	,540**	1	,410**	,453**	-0,05	,464**	-0,01	,249**
		Sig. (2-tailed)	0,002	0,6	0	0	0	0	.	0	0	0,298	0	0,771	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 11	Correl. Coeff.	0,062	0,034	,342**	,333**	,406**	,461**	,410**	1	,391**	-0,06	,413**	**-,115***	,269**
		Sig. (2-tailed)	0,17	0,456	0	0	0	0	0	.	0	0,184	0	0,011	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 12	Correl. Coeff.	0,079	0,021	,309**	,334**	,427**	,421**	,453**	,391**	1	**-,131****	,382**	**-,127****	,219**
		Sig. (2-tailed)	0,081	0,645	0	0	0	0	0	0	.	0,004	0	0,005	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 13	Correl. Coeff.	**,108***	-0,07	**-,128****	**-,093***	-0,03	-0,07	-0,05	-0,06	**-,131****	1	-0,01	,355**	-0,02
		Sig. (2-tailed)	0,017	0,145	0,005	0,04	0,556	0,143	0,298	0,184	0,004	.	0,921	0	0,616
		N	486	486	486	486	486	486	486	486	486	486	486	485	485
	Var 14	Correl. Coeff.	**,133****	-0,03	,306**	,382**	,528**	,475**	,464**	,413**	,382**	-0,01	1	-0,05	,212**
		Sig. (2-tailed)	0,003	0,554	0	0	0	0	0	0	0	0,921	.	0,296	0
		N	487	487	487	487	487	487	487	487	487	486	487	486	486
	Var 15	Correl. Coeff.	0,078	-0,04	**-,117****	0,02	-0,03	-,098*	-0,01	**-,115***	**-,127****	,355**	-0,05	1	-0,05
		Sig. (2-tailed)	0,084	0,353	0,01	0,61	0,536	0,03	0,771	0,011	0,005	0	0,296	.	0,325
		N	486	486	486	486	486	486	486	486	486	485	486	486	485
	Var 16	Correl. Coeff.	-0,012	-0,01	,235**	,242**	,291**	,302**	,249**	,269**	,219**	-0,02	,212**	-0,05	1
		Sig. (2-tailed)	0,786	0,842	0	0	0	0	0	0	0	0,616	0	0,325	.
		N	486	486	486	486	486	486	486	486	486	485	486	485	486

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

G= Gender A = Age

Results from the Spearman's coefficient analysis show the following correlation between the pairs of variables and the statistically significant are highlighted in bold. We focused on the correlations between the variables Age and Gender and variables 6 to 11, the remaining correlations were not taken into considerations for this paper. In this cases the statistically significance is at p<0, 05. The results show a very strong statistically significant correlation with the Spearman coefficient ,108 (p<0,017) between the variable **Gender** and the **variable 13**. In this particular case age is a significant factor, since the respondents' answers on the previously mentioned 7-point Likert scale correlate strongly between each other. Further, a very, yet a bit less strong, correlation is between the variable **Gender** and the **variable 7** with the Spearman coefficient ,109 (p<0,017). Moving further, a strong correlation can be also confirmed between the variable **Gender** and the **variable 14** with the Spearman coefficient ,133 (p<0,003).

Further, Table 3 also shows a strong correlation between **variable 10** and **Gender** with the Spearman coefficient ,141 (p<0,002). This result confirms the assumption that age factor is significant in the formation of attitude toward the foreign language teaching method. And finally, the strongest correlation in terms of statistical significance have the following two pairs of variables: **Gender** and **variable 8** with the Spearman coefficient ,145 (p<0,001) as well as **Gender** and **variable 9** with the Spearman coefficient ,155 (p<0,001). These two results are significant, for our research, since the former confirms the assumption that some early foreign language theorists share regarding the motivation of young foreign language learners (cf. Brumen, 2009; Cameron, 2001; Lightbown and Spada, 2013; Lipavic Oštir and Jazbec, n. d.;Moon, 2005; Pinter, 2006), whereas the latter confirms the assumption that English learning is attractive by itself and can draw enough attention in terms of learner numbers.

Such a result does not confirm Hypothesis 1, since the statistically significant difference was established, yet not in correlation to Age as presumed, but in correlation to Gender.

As far as Hypothesis 2 the Spearman coefficient revealed a strong correlation between the variables Gender and variable 14 could be verified (p<0,003), yet no significant difference could be established between the variables Age and variable 14. Thus we cannot accept Hypothesis 2 in terms of what was assumed (*There are statistically significant differences in young learners' attitude toward their FL teacher regarding the age of the participant.*).

Concerning Hypothesis 3 (*There are statistically significant differences in young learners' attitude toward the parents' support regarding the gender of the participant.)* Spearman's coefficient reveals no significant correlations, thus we cannot accept H3 in this respect.

Further, in order for us to establish whether there were any statistically significant differences among the two age groups regarding the formerly mentioned 11 variables an analysis of the variance was performed.

Table 4: Results of the analysis of variance between the two age groups.

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Variable 16	Between Groups	,315	1	,315	,065	,799
	Within Groups	1238,122	254	4,874		
	Total	1238,438	255			
Variable 15	Between Groups	6,012	1	6,012	,936	,334
	Within Groups	1631,738	254	6,424		
	Total	1637,750	255			

Variable 14	Between Groups	,804	1	,804	,143	,706
	Within Groups	1435,888	255	5,631		
	Total	1436,693	256			
Variable 13	Between Groups	17,482	1	17,482	**5,369**	**,021**
	Within Groups	830,276	255	3,256		
	Total	847,759	256			
Variable 12	Between Groups	4,769	1	4,769	1,967	,162
	Within Groups	618,118	255	2,424		
	Total	622,887	256			
Variable 11	Between Groups	9,056	1	9,056	3,782	,053
	Within Groups	610,671	255	2,395		
	Total	619,728	256			
Variable 10	Between Groups	78,439	1	78,439	2,267	,133
	Within Groups	8824,907	255	34,607		
	Total	8903,346	256			
Variable 9	Between Groups	17,265	1	17,265	,376	,540
	Within Groups	11698,929	255	45,878		
	Total	11716,195	256			
Variable 8	Between Groups	36,179	1	36,179	**13,888**	**,000**
	Within Groups	664,265	255	2,605		
	Total	700,444	256			
Variable 7	Between Groups	4,683	1	4,683	1,509	,220
	Within Groups	791,418	255	3,104		
	Total	796,101	256			
Variable 6	Between Groups	,391	1	,391	,035	,853
	Within Groups	2887,834	255	11,325		
	Total	2888,226	256			

The difference is significant at p<0,05.

Based on the results of the analysis of variance among the two age groups presented in Table 4 the statistically significant differences as regards the variables could be established only in case of **variable 13** (F 5,369, p<0,021) and **variable 8** (F 13,888, p<0,000). A strong and statistically significant correlation between Gender and variable 13 proves the assumption that gender plays an important and significant role in how the fear of English speaking in public can affect one's foreign language output. It can hinder it severely, which in turn means that English teachers need to invest a great amount of energy in persuading their pupils into fright-less foreign language output in public. Concerning the strong correlation between Gender and variable 8 the following can be said: results confirmed that the respondents' gender was a significant factor in whether they deemed English as interesting enough to be studied and be successful at it or not. As regards the remaining variables no statistically significant differences could be established. We can therefore state that Hypothesis 1 (*There are statistically significant differences in young learners' attitude toward FL 1 learning regarding the age of the participant.*) which looked into the attitude of the respondents regarding their age could not be confirmed with remaining 9 variables.

Concerning H2 (*There are statistically significant differences in young learners' attitude toward*

their FL teacher regarding the age of the participant.) no statistically significant difference among the age groups could be confirmed (p<0,053), hence we cannot accept H2.

Conclusions

Based on the results obtained in our research and according to the analyses carried out we can state that contrary to our assumptions variable Age was not a significant factor concerning the attitude of young foreign language learners toward the introduction of FL 1. Statistical analyses of the gathered data showed that the predominant factor was Gender of the respondents, hence the teachers ought to bear in mind the different approaches applied in class and adapt their teaching methods accordingly. In a predominantly male class the appropriate teaching methods ought to include the total body response method as well as other suitable methods. Thus the excess energy of pupils would be canalised into useful knowledge. One should construct his/her teaching approach in such a way as to cater for the most obvious needs of the young foreign language learners.

Further, results of our analyses also confirm the assumption that the role of the teacher is an important factor in the early period of foreign language learning and can greatly differ with regard to gender, but not with regard to age. It is therefore important to offer as FL 1 teacher people of both sexes, especially with regard to whether the class is predominantly male or female.

Finally, what should also be mentioned is how pupils perceive their language skills when confronted with the interlocutor's response, which is a factor that emerged as statistically significant as shown in the analysis of variance in Table 4 above. Hence we can assume that the proper preparation of the pupils prior to their exposure to other foreign language speakers, even native speakers, is another factor that teachers ought to bear in mind in their foreign language class. CLIL approach can help, since it integrates the strengthening of communication skills with the building of a supportive community within the foreign language class.

References

- Brumen, M. (2009). Učenje tujega jezika v otroštvu. [Foreign language learning in childhood.]. *Otrok in družina*, LVIII/6, 1315.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Enever, J. (ed.). (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, VB: The British Council. Retrieved August 8, 2013. from https://metranet.londonmet.ac.uk/research-units/iset/projects/ellie.cfm.
- García, E. E. and Frede, E. C. (eds.). (2010). *Young English Language Learners. Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy.* New York: Teachers College Press.
- Gardner, R. C. (2004). The Attitude/Motivation Test Battery. Retrieved July 8, 2014. from http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf.
- Genesee, F. (2010). Dual Language Development in Preschool Children. In Eugene E. García in Ellen C. Frede (eds.). *Young English Language Learners. Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy.* New York: Teachers College Press, 5979.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (2013). *How Languages are Learned.* Fourth edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lipavic Oštir, A. and Jazbec, S. (n. d.). Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij. [Early foreign language learning according to some theories.]. Retrieved December 10, 2014. from http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavic_ostir.pdf.

- Marjanovič Umek, L. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. [A Survey of Early Second/Foreign Language Learning and Teaching Methodologies.]. In K. Pižorn (ed.). *Razvoj otroškega govora: Učinek poučevanja in učenja tujega/drugega jezika.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo, 7180.
- *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.* (2014). Sklep o izboru osnovnih šol, ki se v šolskem letu 2014/2015 vključijo v postopno uvajanje prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. [The Ministerial Decree on the List of Public Primary schools that participate in the gradual introduction of FL 1 into the second grade of the primary school.]. Retrieved June 12, 2014. from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Sklep_prvi_tuji_jezik_2r_OS_29_5_14_pop.pdf.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English. A Guidebook for English Language Teachers.* Oxford: Macmillan.
- Nastran-Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije.* [The Essentials of Social Psychology.]. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pevec Semec, K. (ed.). (2012). Program osnovna šola. Učni načrt za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. [Primary school: core curriculum for FL1 in the first cycle of the public primary school.]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo. Retrieved September 7, 2014. from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jezij_v_prvem_VI_obdobju.pdf.
- Pevec Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B, Lipavic Oštir, A. and Strmčnik, L. (2013). Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli. [Primary school: core curriculum for FL2 as an optional facultative subject in the public primary school.]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Retrieved August 6, 2015. from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners.* Oxford: Oxford University Press.
- Smajla, T. (2014). What should we know about early learning of foreign language. *Vzgoja in izobraževanje*, XLV/1-2, 113122.
- Stahlberg, D. and Frey, D. (1990). Einstellungen I, Struktur, Messung und Funktionen. In W. Stroebe, M. Hewstone, J. P. Codol, G. M. Stephenson (eds.). *Sozialpsychologie.* Berlin, New York: Springer Verlag.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. [Social Psychology.]. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Appendix

List of variables 6-16 translated into English

I' m learning a foreign language in order to be able to communicate with others who use this language (Var 6),
My attitude to people speaking English is…(Var 7),
English is interesting (Var 8),
I want to learn English (Var 9),
My attitude toward the learning of English is …(Var 10),
I learn a lot during my English class (Var 11),
Learning English is a good thing (Var 12),
I am affraid of using English outside class (Var 13),
My English class is/my English teacher is …(Var 14),
I am affraid of using English during class (Var 15),
Learning English makes my parents happy (Var 16)

UDC 796.012
371.26:373.3
159.943-056.36-053.5

Повезаност успеха у школи и моторичких способности код ученика са интелектуалном ометеношћу[1]

Ивана Р. Сретеновић[2], Горан М. Недовић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Резиме: *Ово истраживање је имало за циљ да утврди повезаност између успеха у школи и постигнућа на тесту опште моторичке способности, у односу на пол и интелектуалне способности.*

Узорак је чинило 99 ученика оба пола, подељених у три групе (ученици са лаком, ученици са умереном интелектуалном ометеношћу и ученици типичног развоја). Од укупног броја испитаника највише је било одличних ученика (31.3%), нешто мање врло добрих (28%), док су добри и довољни чинили око 40% укупног узорка. Као инструмент истраживања коришћен је тест опште моторичке способности. Резултати истраживања показују да, када је у питању успех у школи, нема разлике између полова, док постоји статистички значајна разлика између испитаника са умереном интелектуалном ометеношћу (3.24) са једне, и ученика типичног развоја (4.70) и испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу са друге стране (3.36), $F(2,96) = 31.91$, $p<0.01$. За разлику од пола, ниво интелектуалне ометености се показао као значајан на готово свим тестовима опште моторичке способности. Даља анализа, говори да се на тестовима опште моторичке способности издвајају, према успешности, са једне стране одлични и врло добри ученици, а са друге добри и довољни ученици.

Наше истраживање је показало да је успех у школи значајан предиктор постигнућа на тесту опште моторичке способности, и да је правовремено откривање потенцијалних проблема у учењу и укључивање стручњака у рад са овом децом у циљу креирања адекватних програма од велике важности.

Кључне речи: *моторичке способности, проблеми у учењу, школски успех, ученици са интелектуалном ометеношћу.*

1 Овај чланак је настао као део рада на пројекту „Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању“ који финансира Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

2 ivana.sretenovic011@gmail.com

Увод

Последњих година моторичке способности су биле један од најчешћих предмета проучавања у разним областима, посебно у области физичке културе, док је мало оних истраживања која се баве проценом моторичких способности са аспекта специјалне едукације и рехабилитације. Моторичке способности су веома битне, и то не само у активностима свакодневног живота, већ и активностима које су присутне у школи и васпитно-образовном раду.

Поједини аутори дефинишу моторичке способности као латентне моторичке структуре које су одговорне за бесконачан број манифестних реакција и које се могу измерити и описати (Prskalo, 2004; Findak, 1999).

Термин „опште“ или „базичне“ моторичке способности се усталио у стручној и научној литератури, и под њим се подразумевају фундаменталне, основне, опште или базичне моторичке способности. Те способности су генетски одређене у већем, или мањем степену, и оне се као латентне (прикривене) димензије или својства, налазе забележене у генетском коду сваког човека (Нићин, 2000).

За проценом опште моторичке способности јавља се велика и оправдана потреба, јер је главна претпоставка да се проценом опште моторичке способности може објаснити какав је утицај моторичког дефицита на бихејвиоралне поремећаје и проблеме у учењу (Недовић и Рапаић, 2012).

Са друге стране, успех у школи посматра се као степен овладавања ученика знањима, интелектуалним и практичним вештинама, али и когнитивним стратегијама предвиђеним програмима различитих школских дисциплина. Успех изражен школским оценама је један од показатеља усвојеног знања, перцепције сопствене личности ученика, фактор даље образовне промоције, социјалног понашања и целокупног понашања детета (Gadžić & Milivojević, 2009). Марковац (Markovac, 1973), дефинише школски успех као степен успеха у настави у којем су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално сазнање, хтење и деловање.

Моторичке способности и школски успех, независно једно од другог, веома су честа тема којом се истраживачи баве и у свету и код нас. Када се говори о моторичким способностима студије су углавном усмерене на њихов развој, структуру, мерење и слично (нпр. Бала и сар, 2007; Bratić i sar, 2012; Janz, Dawson & Mahoney, 2000; Malacko & Popović, 2001; Milanović, 2009; Tomkinson, Olds & Gulbin, 2003; Wedderkopp, Froberg, Hansen & Andersen, 2004). Школски успех се доводи у везу са саморегулацијом учења, вршњачком припадношћу односно вршњачким односима, самопоштовањем, просоцијалним понашањем и слично (нпр. Кузмановић и Вучетић, 2015; Лалић-Вучетић, 2008; Милошевић и Шевкушић, 2005; Спасеновић, 2003; Спасеновић, 2004). Међутим, на истраживања која доводе у везу школско постигнуће и моторичке способности нисмо наишли. Из тог разлога смо у овом раду покушали да доведемо у однос успех у школи и моторичке способности, јер су моторика и когниција две нераздвојиве целине. Тачније, међусобно дејство моторичког и когнитивног функционисања највидљивије је у случају доминантне дисфункције у једној од ове две области (Рапаић и Недовић, 2011). Когнитивни поремећаји у моторичком понашању узрокују неадекватно планирање и извођење моторичке радње. Са друге стране, природа моторичких дефицита може у великој мери да утиче на социјалну интеграцију, школски успех, поремећај породичних и друштвених односа, као и на друге области развоја. С тим у вези циљ истраживања је био да се утврди повезаност између успеха у школи и постигнућа на тесту опште мото-

ричке способности, у односу на пол и интелектуалне способности испитаника.

Методологија

Узорак истраживања

Узорак истраживања је формиран од 99 ученика, оба пола. Од укупног броја испитаника 54.5% је било мушког, а 45.5% женског пола. У односу на ниво интелектуалног функционисања, испитаници су били подељени у три групе (ученици са лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО), ученици са умереном интелектуалном ометеношћу (УИО) и ученици типичног развоја (ТР)). Када је у питању школски успех, дистрибуција узорка је приказана у Табели 1.

Табела 1: Дистрибуција испитаника у односу на успех у школи

Успех у школи	Фреквенција	Проценат
Довољан	14	14.14
Добар	26	26.26
Врло добар	28	28.28
Одличан	31	31.31
Укупно	99	100.00

На основу приказаних резултата у Табели 1, може се рећи да је највише било одличних ученика (31.3%), врло добрих 28%, док су добри и довољни чинили око 40% укупног узорка.

Инструмент

За потребе истраживања коришћен је Тест опште моторичке способности, односно Тестови моторике Озеретзки (Bele-Potočnik, 1975). Ови тестови процењују развојни степен моторике за децу узраста од 4 до 16 година. За свако старосно доба одређено је по шест задатака од којих сваки спада у једно од мерних подручја моторике. Односно, задацима се процењује испитаникова равнотежа или координација статике, координација покрета руку или покрета уопште, брзина покрета, симултаност покрета и чистоћа покрета, тј. без додатних покрета (А – координирана статика; Б – координирана динамика; Ц – координирана општа динамика; Д – брзина покрета; Е – симултаност покрета; Ф – чистоћа покрета).

Статистичка обрада података

Добијени резултати обрађени су помоћу статистичког пакета за друштвене науке (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows, version 19.0). Коришћене су метода дескриптивне статистике (фреквенција и проценти), мере централне тенденције (аритметичка средина и стандардна девијација), регресиона анализа и анализа варијансе.

Резултати истраживања са дискусијом

У овом одељку биће приказани и разматрани резултати истраживања који се односе на разлике између испитаника у односу на пол и ниво интелектуалног функционисања када је у питању школски успех, као и резултати који говоре о односу школског успеха и моторичких способности код испитаника.

Табела 2: Школски успех код испитаника у односу на ниво интелектуалног функционисања и пол

	AS	SD	Стандардна грешка мерења	Minimum	Максимум
Ученици са ЛИО	3.36	0.96	0.17	2.00	5.00
Ученици са УИО	3.24	0.94	0.16	2.00	5.00
Ученици типичног развоја	4.70	0.47	0.08	4.00	5.00
Укупно	3.77	1.05	0.11	2.00	5.00

Легенда: AS - аритметичка средина; SD - стандардна девијација.

Резултати добијени анализом варијансе (Табела 2) показују да постоји статистички значајна разлика у односу на успех у школи испитаника са умереном интелектуалном ометеношћу (3.24) са једне, и ученика типичног развоја (4.70) и ученика са лаком интелектуалном ометеношћу са друге стране (3.36), F (2, 96)=31.91, p< 0.01. Ученици са лаком интелектуалном ометеношћу се према успеху у школи не разликују статистички значајно од ученика типичне популације. Односно, ученици који су категорисани као лако интелектуално ометени, ближи су према школском успеху ученицима типичног развоја, него ученицима са умереном интелектуалном ометеношћу. Налази у литератури показују да су интелигенција и школско постигнуће значајно повезани (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Најчешће добијана корелација између скора на тесту интелигенције/способности и успеха у школи износи само око 0.50 (Kaufman & Lichtenberger, 2005; Neisser et al., 1996; сви према: Jovanović, Tovilović Novović & Biro, 2010).

Између полова, односно између испитаника мушког и женског пола не постоје разлике ни на једном тесту опште моторичке способности, о чему говоре статистички незначајни F коефицијенти, приказани у Табели 3. Можемо рећи да дечаци и девојчице имају подједнако успешно извођење на свим тестовима опште моторичке способности. Овакви резултати се могу довести у везу са такозваним сензитивним периодима развоја моторичких способности. Између дечака и девојчица, постоји разлика у периодима развоја за одређене моторичке способности, док је за друге та разлика незнатна.

Табела 3: Разлике између пола и моторичких способности

Тест		Сума квадрата одступања	df	Просек квадрата одступања	F	Sig.
Тест опште моторичке способности А	Између група	0.01	1.00	0.01	0.01	0.92
	Унутар група	54.68	97.00	0.56		
	Укупно	54.69	98.00			
Тест опште моторичке способнсоти Б	Између група	0.01	1.00	0.01	0.01	0.91
	Унутар група	62.54	97.00	0.64		
	Укупно	62.55	98.00			
Тест оште моторичке способности Ц	Између група	0.04	1.00	0.04	0.07	0.80
	Унутар група	59.07	97.00	0.61		
	Укупно	59.11	98.00			
Тест опште моторичке способности Д	Између група	0.02	1.00	0.02	0.04	0.85
	Унутар група	58.06	97.00	0.60		
	Укупно	58.08	98.00			
Тест опште моторичке способности Е	Између група	0.02	1.00	0.02	0.03	0.85
	Унутар група	61.61	97.00	0.64		
	Укупно	61.64	98.00			
Тест опште моторичке способности Ф	Између група	0.04	1.00	0.04	0.05	0.82
	Унутар група	75.74	97.00	0.78		
	Укупно	75.78	98.00			

Табела 4: Разлике моторичких способности код испитаника са интелектуалном ометеношћу и испитаника типичног развоја

Тест		Сума квадрата одступања	df	Просек квадрата одступања	F	Sig.
Тест опште моторичке способности А	Између група	32.26	2.00	16.13	69.06	0.00
	Унутар група	22.42	96.00	0.23		
	Укупно	54.69	98.00			
Тест опште моторичке способнсоти Б	Између група	41.15	2.00	20.58	92.33	0.00
	Унутар група	21.39	96.00	0.22		
	Укупно	62.55	98.00			
Тест оште моторичке способности Ц	Између група	36.87	2.00	18.43	79.56	0.00
	Унутар група	22.24	96.00	0.23		
	Укупно	59.11	98.00			
Тест опште моторичке способности Д	Између група	36.51	2.00	18.25	81.21	0.00
	Унутар група	21.58	96.00	0.22		
	Укупно	58.08	98.00			
Тест опште моторичке способности Е	Између група	40.97	2.00	20.48	95.16	0.00
	Унутар група	20.67	96.00	0.22		
	Укупно	61.64	98.00			
Тест опште моторичке способности Ф	Између група	61.17	2.00	30.59	201.03	0.00
	Унутар група	14.61	96.00	0.15		
	Укупно	75.78	98.00			

У Табели 4 приказане су разлике у моторичким способностима између испитаника типичног развоја и испитаника са интелектуалном ометеношћу (ЛИО и УИО). За разлику од пола, ниво интелектуалног функционисања се показао као значајан фактор на готово свим тестовима. Односно, на готово свим тестовима се успешност извођења моторичких задатака код испитаника са интелектуалном ометеношћу статистички значајно разликује од испитаника типичног развоја. Ученици типичног развоја су успешнији и од ученика са лаком и од ученика са умереном интелектуалном ометеношћу. Тачније, структура резултата на субтестовима је следећа: на тесту опште моторичке способности А ученици типичног развоја (M = 2.55) су успешнији од ученика са лаком (M = 1,45) и ученика са умереном интелектуалном ометеношћу (M = 1.24) (F (2, 96) = 69.06, p<0.01). На тесту опште моторичке способности Б ученици типичног развоја (M=2.70) остварују боље постигнуће од испитаника са лаком (M = 1.37) и умереном интелектуалном ометеношћу (M = 1.27) (F (2, 96) = 92.33, p< 0.01). Даље, тест опште моторичке способности Ц показује да су ученици типичног развоја (M = 2.64) успешнији од оних са лаком (M = 1.42), а затим са умереном интелектуалном ометеношћу (M = 1.24) (F (2,96) = 79.56, p<0.01). Истовремено, на тесту опште моторичке способности Д, ученици типичног развоја (M = 2.58) показују бољу успешност приликом извођења задатака од ученика са лаком (M = 1.30), а потом и умереном интелектуалном ометеношћу (M = 1.27) (F (2,96) = 81.21, p<0.01). Ученици типичног развоја (M = 2.64) успешнији су на тесту опште моторичке способности Е од ученика са лаком (M = 1.30), а

затим и са умереном интелектуалном ометеношћу (M = 1.24) (F (2, 96) = 95.16, p<0.01). И на последњем тесту опште моторичке способности Ф, ученици типичног развоја (M = 3.0) успешнији су од оних са лаком (M = 1.36), као и оних ученика са умереном интелектуалном ометеношћу (M = 1.30) (F (2, 96) = 101, 03, p<0.01).

Познато је да се особе са интелектуалном ометеношћу, пре свега, имају доминантну дисфункцију у когнитивном функционисању. Како су моторичко и когнитивно функционисање у међусобном садејству, онда се и негативан утицај интелектуалне ометености огледа у неспособности да особе са интелектуалном ометеношћу осмисле циљ, когнитивно подупру планирање, контролу и извођење моторичких активности (Рапаић и Недовић, 2011). С тим у вези су и резултати добијени нашим истраживањем који говоре да ученици са интелектуалном ометеношћу имају лошије моторичке способности од вршњака типичног развоја.

Резултати анализе варијансе, приказани у Табели 5, показују да постоје статистички значајне разлике између школског успеха и субтестова теста опште моторичке способности. Тестови моторичке способности А и Б издвајају према успешности одличне и врло добре ученике, који у просеку постижу боље резултате од добрих и довољних ученика. На тестовима моторичких способности Ц, Д и Е су према успешности у просеку најбољи одлични ученици, потом нешто слабије, али статистички значајно извођење имају врло добри ученици, а најслабије добри и довољни ученици, међу којима нема статистичких значајних разлика. Истовремено, на тесту моторичке способности Ф према успешности све су групе међу собом статистички значајно различите. Стога можемо рећи да су најуспешнији на овом тесту, с обзиром на школски успех, од-

Табела 5: Разлике између моторичких способности и школског успеха

Тест		Сума квадрата	df	Просек квадрата	F	Sig.
Тест опште моторичке способности А	Између група	14.93	3.00	4.98	11.89	0.000
	Унутар група	39.76	95.00	0.42		
	Укупно	54.69	98.00			
Тест опште моторичке способнсоти Б	Између група	18.70	3.00	6.23	13.50	0.000
	Унутар група	43.85	95.00	0.46		
	Укупно	62.55	98.00			
Тест оште моторичке способности Ц	Између група	18.79	3.00	6.26	14.76	0.000
	Унутар група	40.32	95.00	0.42		
	Укупно	59.11	98.00			
Тест опште моторичке способности Д	Између група	22.82	3.00	7.61	20.50	0.000
	Унутар група	35.26	95.00	0.37		
	Укупно	58.08	98.00			
Тест опште моторичке способности Е	Између група	26.63	3.00	8.88	24.10	0.000
	Унутар група	35.00	95.00	0.37		
	Укупно	61.64	98.00			
Тест опште моторичке способности Ф	Између група	34.35	3.00	11.45	26.26	0.000
	Унутар група	41.43	95.00	0.44		
	Укупно	75.78	98.00			

лични, потом врло добри, па добри и на крају довољни ученици. Даљом статистичком анализом, утврдили смо да је успех у школи значајан предиктор постигнућа на свим субтестовима теста опште моторичке способности ($r^2 = 0.420$; $F(6, 92) = 11.106$, $p<0.01$).

Како смо већ напоменули, слична истраживања на тему повезаности успеха у школи и моторичких способности нисмо нашли, те нас то ограничава да наше резултате упоредимо са другим студијама. Но, можемо да истакнемо да налази емпиријских истраживања наводе да се међу чиниоцима школског успеха издвајају социоекономски статус, породични односи, интелектуални капацитети детета, социјални и афективни фактори (Кузмановић и Вучетић, 2015). Међу набројаним чиниоцима нема ниједног који се односи на моторички развој, односно на моторичке способности и вештине.

Закључак

Ово истраживање је показало да између дечака и девојчица нема значајне разлике када су у питању моторичке способности, док је разлика статистички значајна када су у питању моторичке способности и ниво интелектуалног функционисања. Такође можемо да истакнемо, да резултати овог истраживања говоре да је успех у школи значајан предиктор постигнућа на тесту опште моторичке способности, и да је правовремено откривање потенцијалних проблема у учењу и укључивање стручњака у рад са овом децом у циљу креирања адекватних програма од велике важности. Међутим, како је однос између моторичких способности и школског успеха двосмеран, сматрамо да би неко од наредних истраживања требало да испита да ли су и моторичке способности предиктори школског успеха.

Литература

- Бала, Г., Стојановић, М. и Стојановић, М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Bele-Potočnik, Ž. (1975). *Priručnik – Testovi motorike Ozeretzki – OZ*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela Ljubljana.
- Bratić, M., Pavlović, R., Kostić, R., & Pantelić, S. (2012). Anthropometric characteristics – the determinants of vertical and horizontal jumping ability. *Acta Kinesiologica*, 6 (2), 13–19.
- Gadžić, A., & Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, *33*(4), 1379–1389.
- Janz, K.F., Dawson, J.D., & Mahoney, L.T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 32 (7), 1250–1257.
- Jovanović, V., Tovilović, S., Novović, Z., & Biro, M. (2010). Predikcija školskog postignuća i kognitivnog funkcionisanja romske i neromske dece. *Primenjena psihologija*, 3, 239–254.
- Кузмановић, Б. и Вучетић, М. (2015). Саморегулација учења из перспективе ученика и њена повезаност са школским успехом. *Настава и васпитање*, LXIV 2, 269–283
- Лалић-Вучетић, Н. (2008). Вршњачки односи и школски успех. *Настава и васпитање*, LVII 3, 426–429.
- Malacko, J., & Popović, D. (2001). *Metodologija kineziološko antropoloških istraživanja*, III izdanje. Leposavić: FFK u Prištini, Leposavić.
- Markovac, J. (1973). *Suzbijanje neuspeha u osnovnoj školi.* Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Milanović, D. (2009). *Teorija i metodika treninga*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Милошевић, Н. и Шевкушић, С. (2005). Самопоштовање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 37 (1), 70–87.

- Недовић, Г. и Рапаић, Д. (2012). *Практикум превентивно-корективног рада у основној школи*. Београд: Биг штампа.
- Нићин, Ђ. (2000). *Антропомоторика-теорија*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Prskalo, I. (2004). *Osnove kineziologije*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Рапаић, Д. и Недовић, Г. (2011). Церебрална парализа: праксичке и когнитивне функције. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД.
- Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 267–288.
- Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 131–150.
- Tomkinson, G.R., Olds, T.S., & Gulbin., J. (2003). Secular trends in physical performance of Australian children: Evidence from the talent Search program. *Journal of sports medicine and physical fitnes*s, 43 (1), 90–98.
- Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wedderkopp, N., Froberg, K., Hansen, H. S., & Andersen, L. B. (2004). Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9 year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14 (3), 150–155.

Relationship between school achievement and motor abilities in students with intellectual disability

Ivana Sretenović, Goran Nedović

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

This study had the aim to determine the association between school achievement and achievements on the test of general motor abilities in relation to gender and intellectual abilities.

The sample consisted of 99 students of both genders, divided into three groups (students with mild, students with moderate intellectual disabilities and students with typical development). Of the total number of respondents, most were excellent students (31.3%), slightly less very good (28%), while they are good enough and accounted for approximately 40% of the total sample. The survey instrument was a test of general motor abilities. The results showed that there is no difference between boys and girls in relation to school achievement (χ^2 (3) = 5.844; p <0.05), while there was a statistically significant difference with regard to success in school children with moderate intellectual disability (3.24) on the one hand and the typical student population (4.70) and subjects with mild intellectual disability on the other side (3.36), F (2, 96) = 31.91, p <0.01. In contrast to the gender, the factor "group", proved to be significant in almost all tests of general motor abilities. Further analysis shows that on tests of general motor abilities stand out, according to the performance, on the one side excellent and very good students, and the other good and sufficient students.

Our research has shown that school achievement is a significant predictor of performance on a test of general motor abilities and that timely detection of potential problems in learning and involvement of experts in working with these children; in order to design relevant programmes, have great importance.

Key words: motor skills, learning problems, school achievement, students with intellectual disabilities.

UDC 371.136

Евалуацијски приступ развоју школа

Јелена Стаматовић[1]

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Резиме: *Евалуацијски приступ развоју школа подразумева планирање развоја и унапређења на основу резултата вредновања и самовредновања. У раду се разматрају питања везана за процес самовредновања рада школе. Самовредновање се реализује као интегрални механизам за унапређивање квалитета рада школе. Многи кључни европски документи и препоруке наглашавају неопходност континуитета самовредновања и процесуалност која се реализује кроз васпитно-образовни процес у школи. У раду су приказани резултати истраживања о реализацији овог процеса и како наставници виде корист и сврху самовредновања. Истраживање је спроведено на узорку од 302 наставника основних школа, и то 160 наставника разредне наставе и 142 наставника предметне наставе. Коришћена је техника анкетирања са скалирањем, а инструмент који је примењиван наменски је конструисан за ово истраживање и састоји из два сегмента: први део инструмента садржи 15 питања отворене и затворене типа, а други део садржи 10 тврдњи које се односе на проблем истраживања. Резултати показују да наставници сматрају да се процес самовредновања рада школе не спроводи континуирано и да су њима потребна додатна знања и способности из ове области. Најмање познају методологију спровођења самовредновања рада школе, конкретније примену техника и инструмената самовредновања. Такође резултати показују да наставници виде сврху и корист од самовредновања који су усмерени ка развоју и унапређивању рада школе.*

Кључне речи: *евалуација, самовредновање рада школе, квалитет образовања.*

Увод

Процеси вредновања и самовредновања у области васпитања и образовања не представљају новину. Од када постоји школа, постоји праћење и вредновање њеног рада на различите начине, али често недовољно систематично (Nevo, 2001). Школе су се упоређивале, да ли је једна боља од друге, али нису увек били јасни критеријуми који би аргументовали таква одређења. Евалуативни приступи раду школе такође су имали различите циљеве и намере. Дуго су се у школама примењивали различити облици и методе спољашње евалуације путем инспекцијских, саветодавних или истраживачких институција. Део евалуативног приступа раду школе је и вредновање рада наставника, који такође има историјски значај код нас и везује се за период прве половине XIX века. Питање континуираности и темпа реализације условљавали су различите околности, али и промене које су постајале импулс за нове кора-

1 jelena.stamatovic22@gmail.com

ке у процесу вредновања наставника. Први писани извор у коме се помиње оцењивање наставника у Србији датира из 1838. године и ту се наводе писмена упутства надзорницима на који начин да оцењују наставнике: „према способностима, марљивости, владању...“ (Вилотијевић, 1992: 49). Оцењивање наставника било је регулисано Законом о народним школама, а 1894. године уведене су оцене: одличан, довољан и недовољан. Законом о јавним службеницима, уведене су оцене за наставника: нарочито се истиче, истиче се и задовољава, и овакав начин оцењивања је успостављен до шездесетих година прошлог века. Након тога, разрађује се систем спољашњег вредновања рада школе. Тада је било предвиђено да се делатност школа финансира на основу програма и резултата рада.

У току XX века развијали су се различити приступи вредновању и самовредновању који су били условљени различитим факторима. Средином XX века акценат је стављен на поступке у вредновању, где је примат имало вредновање наставе и наставника од стране ученика. Током седамдесетих година прошлог века вредновање и рангирање наставника реализовало се од стране претпостављених и школске администрације. Крајем деветнаестог и почетком двадесетог века почињу да „доминирају приступи који систематски прате, мере и вреднују (што заједно представља евалуацију) остваривање наставникових професионалних улога“ (Маринковић и др., 2008: 162). Нарочито се подстиче активно укључивање самих наставника у процес вредновања и самовредновања.

Потреба за квалитетнијом и систематичнијом евалуацијом школе је постала тренд крајем прошлог века (Mac Beath i McGlynn, 2006). Осамдесетих и деведесетих година самовредновање у школама интензивније се примењује у многим европским земљама где су настали неки модели на националном нивоу. Самовредновање се примењује као интегрални механизам за унапређивање квалитета образовања. Многи кључни документи и препоруке наглашавају неопходност континуитета самовредновања и процесуалност која се реализује кроз васпитно-образовни процес у школи. Европска пракса показује неколико општих страна сврхе самовредновања, а односи се на самовредновање због одговорности, самовредновање као подстицај за промене и развој и самовредновање због економских и политичких циљева. Међутим, да би школе имале користи, оне морају дефинисати своје циљеве самовредновања. Као основне предности наводе се аутономност и самоиницијативност у остваривању квалитета рада школа, као и истицање ефикасних инструмената управљања развојем квалитета. Развој школе и унапређење рада Хилман и Стол објашњавају и повезују са развојем културе учења, сматрајући да стално и систематско настојање за побољшањем учења, у најширем смислу, омогућује школи прилагођавање и реаговање на брзе промене које се дешавају у свету (Hillman i Stoll, према: Bezinović, 2010). Школа се сагледава као простор за учење свих учесника у васпитно-образовном процесу, што подразумева тимски рад у усвајању, примењивању и ширењу нових знања.

Већина модела самовредновања рада школе у основи полази од унутрашње потребе саме школе за унапређивањем и реализује се „изнутра“, није наметнуто „споља“. Због тога је потребно укључивање свих запослених у школи, ученика, родитеља и представника друштвене заједнице у процес самовредновања, због објективног приступа праћењу и процењивању, али и одлучивању о правцима развоја школе. Унапређивање рада школе ће се остваривати, ако самовредновање постане део свакодневне вештине и ако полази од контекста у коме школа остварује васпитно-образовни рад. Такође је важан методолошки приступ у овом процесу, односно квантитативне и квалитативне методе, као и резултати који бивају основа за планирање будућег рада. Не можемо посматрати одвојено самовредновање настав-

никовог рада, који је важан корак у професионалном развоју наставника и стратешки корак у планирању и развоју система васпитања и образовања (Бјекић и др., 2007).

Успостављање система обезбеђења квалитета образовања у Републици Србији интензивније је започето почетком овог века, у неколико праваца ? у области законодавне регулативе, развојем стратешких корака у дефинисању области вредновања, њихових критеријума и индикатора, и успостављање различитих нивоа вредновања и начина спровођења. Законодавном регулативом утврђена су општа питања која се односе на обезбеђивање квалитета у образовању, као обавезност сваке образовно-васпитне институије, као и да Национални просветни савет утврђује стандарде квалитета образовања и стандарде знања ученика. Подзаконска регулатива даје решења за спровођење процеса екстерног вредновања и самовредновања рада школе. Сама организација и спровођење процеса самовредновања у школи претпоставља неколико важних предуслова: унутрашња потреба свих у школи за континуираним унапређивањем, објективно праћење и процењивање рада школе у свим областима, познавање и разумевање саме праксе и реалних потреба школе и компетентност запослених за спровођење овог процеса.

Неоспоран је значај самовредновања рада школе и наставника, међутим, питање практичног остваривања принципа и поступака значајно је питање које треба разматрати, истраживати и откривати начине подршке наставницима у реализацији. Резултати неких истраживања показују да су наставници недовољно укључени у овај процес и да процењују да им је у реализацији вредновања и самовредовања потребна подршка. Такође наставници процес вредновања доживљавају као својеврсну контролу, а не као начин унапређивања рада школе, а отежавајућу околност у процесу самовредновања виде у недовољној објективности и самокритичности (Хебиб, 1996, Живковић, 2008, Ђоровић, 2009, Стаматовић, 2015). Анализирањем различитих теоријских и емпиријских истраживања може се констатовати да је ова проблематика веома мало проучавана (Стаматовић, 2015). Због тога је неопходно развијати различите емпиријске приступе самовредновању рада школе и рада наставника, са различитих аспеката и у односу на различите функције.

Истраживање које је спроведено и чије резултате приказујемо усмерено је управо на испитивање праксе самовредновања у школама.

Метод

Циљ овог истаживања је да испита како се у пракси остварује самовредновање рада школе и да ли је самовредновање основа за планирање развоја школа. Операционализацијом постављеног циља дефинисани су задаци истраживања: утврдити заступљеност процеса самовредновања рада школе; испитати ставове наставника о значају самовредновања рада школе; испитати мишљење наставника о организацији и спровођењу процеса самовредновања рада школе у циљу њеног развоја.

Узорак истраживања чинили су наставници основних школа у четири округа Републике Србије (Златиборски, Колубарски, Рашки и Моравички). Величина узорка је 302 наставника, и то 53% наставника разредне наставе и 47% наставника предметне наставе. Инструменти који су примењени у истраживању су: *Упитник* за наставнике о самовредновању са *скалом* ставова о значају самовредновања. Инструмент је наменски конструисан за потребе овог истраживања, а његове мерне карактеристике су проверене у прелиминарном истраживању на узорку наставника основних школа, након чега је урађена логичка анализа. Први део инструмента садржи 15 питања отвореног и затвореног типа усмерених на заступљеност самовредновања рада

школе, методологију спровођења и оспособљеност за примену, као и на потребу наставника за подршком у процесу самовредновања. Други део упитника садржи 10 тврдњи које се односе на значајност и корист самовредновања у односу на развој школе (петостепена скала ставова). За обраду резултата примењиван је компјутерски програм SPSS 20. Након тога урађена је квалитативна анализа добијених података.

Резултати и дискусија

На основу теоријских и емпиријских проучавања процеса самовредновања, показало се да је тај процес оправдан, користан и неопходан, а основна сврха је унапређивање рада школе. У односу на постављени задатак у нашем истраживању, намера је била да се испита стање у пракси, односно утврди колико се процес самовредновања спроводи у школама. Пошло се од чињенице да је у Републици Србији законска обавеза осигурање квалитета рада школа, а да се то остварује спровођењем самовредновања рада школа у које би требало да буду укључени сви учесници васпитно-образовног процеса. Колико су наставници упознати да се самовредновање рада школе спроводи показују следећи резултати дати у Табели 1.

Табела1. Спровођење процеса самовредновања рада школе из угла наставника

Процес самовредновања у школи се:	f	%
редовно се спроводи	75	24,80%
повремено се спроводи	198	65,60%
никада се не спроводи	29	9,60%
Укупно:	302	100%

На основу приказаних резултата може се видети да наставници наводе да самовредновање у школама углавном није континуирани процес. Квалитет реализације директно је повезан са учешћем свих запослених у процесу самовредовања и планирања развоја школе. Ако се узме у обзир повезаност самовредновања рада школе и екстерног вредновања, онда је оправдано да се позовемо на резултате екстерних евалуатора о нивоима квалитета основних школа у две школске године (2012/13. и 2013/14.), које је објавио Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Наиме, њихови резултати показују да је највиши ниво квалитета остварило 14,3% вреднованих основних школа, ниво 3 остварило је половина вреднованих школа (51,4%), ниво 2 је остварило 31,7% школа и најнижи ниво је остварило 2,5% основних школа. Такође, у извештају стоји да „просечне“ основне школе које су обухваћене вредновањем лако остварују 27 стандарда, међутим теже су достижни стандарди: 3.1 „Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди“, стандард 2.6 „Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења“ и стандард 2.3 „Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика“. За остваривање ових стандарда између осталог, потребно је да наставник стално преиспитује и вреднује свој рад да би могао да културу вредновања преноси и на ученика, а прилагођавање рада на часу донекле зависи и од сагледавања и преиспитивања сопственог рада и отвореност за учење и усавршавање.

Колико су наставници упознати са процедурама спровођења самовредновања рада школе такође је важан услов за његово квалитетно спровођење. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Упознатост наставника са процедурама спровођења самовредновања рада школе

Упознатост са процедурама самовредновања:	f	%
Само информативно упознати са процедурама	61	20,20
Упознати са процедурама и повремено се укључују у процес самовредновања рада школе	183	60,60
Упознати са процедурама, чланови су тима за самовредновање и активно учествују у процесу	58	19,20
Укупно:	302	100

Веома је мали број наставника који су активно укључени у процес самовредновања рада школе (19,20%). Највећи је број оних наставника који се повремено укључују у овај процес (60,60%) и не може се занемарити да је сваки пети наставник само информативно упознат и не укључује се у процес самовредновања. Овде се намеће питање колико су наставници мотивисани да се упознају и спроводе самовредновање, али и то на који начин су упознати, односно на који су се начин усавршавали у овој области. Анализирајући акредитоване програме стручног усавршавања наставника од школске 2012/2013. до 2015/2016. године, од великог броја понуђених програма, само 5 програма експлицитно нуде обуку наставника у овој области.

Резултати истраживања у погледу процене наставника о њиховој оспособљености да реализују процес самовредновања, приказани су посебно за наставнике предметне, посебно за наставнике разредне наставе (Табела 3).

Већи број наставника предметне наставе процени је да су у потпуности оспособљени за самовредновање (17,60%), у односу на наставнике разредне наставе (5,00%). Више наставника разредне наставе је навело да је оспособљено за самовредновање, али им је неопходна подршка (75,00%), у односу на мањи број наставника предметне наставе, такву процену је дало 64,80%. Приближно једнак проценат наставника разредне и предметне наставе процењују да нису оспособљени за самовредновање рада школе. Резултати такође показују да постоји статистички значајна разлика у мишљењу наставника разредне и предметне наставе о оспособљености за реализацију самовредновања. Овај податак може да буде значајан када су у питању програмски садржаји професионалног образовања наставника, али и садржаји програма стручног усавршавања. Наиме, програми образовања наставника требало би да у неким сегментима пружају знања из области квалитета рада школе и наставника, а нарочито из области вредновања и самовредновања. Развијањем културе квалитета рада и самовредновања у току студирања и припремања за позив, подстиче се позитиван однос према томе, а и будући наставници се припремају да самостално вреднују свој рад и укључују у самовредновање рада школе.

На основу другог задатка истраживања намера нам је била да испитамо како наставници гледају на значај самовредновања рада школе, процењујући тврдње које указују на значај самовредновања у петостепеној скали. Тврдње су усмерене на неколико значајних праваца процеса самовредновања, и то на заједнички рад свих у

Табела 3. Процена оспособљености за самовредновање у односу на радно место

	Оспособљеност за самовредновање:			
	У потпуности обучен	Обучен, али је потребна подршка	Није обучен	Укупно:
Наставник разредне наставе	8 5,00%	120 75,00%	32 20,00%	160 100%
Наставник предметне наставе	25 17,60%	92 64,80%	25 17,60%	142 100%
Укупно:	33 10,90%	212 70,20%	57 18,90%	302 100%

$\chi^2 = 12{,}286$, df = 2, $p<0{,}01$; V = 0,202

реализацији, повезаност самовредновања рада школе и њеног унапређења, као и повезаност самовредновања рада школе и рада наставника. Резултати просечних вредности у односу на тврдње дати су у Табели 4.

Табела 4. Ставови наставника о значају самовредновања рада школе

	M	σ
За процес самовредновања рада школе потребно је тимски остваривати активности	4,713	0,251
За спровођење самовредновања неопходно је присуство самоодговорности	3,983	1,163
Заједничко вредновање рада школе доприноси побољшању односа у колективу	3,465	1,018
Резултати самовредновања указују на могуће правце развоја школе у појединим областима	4,879	0,474
Самовредновање рада школе претпоставља самовредновање рада наставника	4,321	0,423

Упоређујући резултате процене оних ситуација које указују на значај самовредновања, може се видети да наставници највећи значај виде у развојној функцији самовредновања рада школе, а најмање препознају могућност да заједнички рад у процесу самовредновању доприноси побољшању односа у колективу, иако високо процењују неопходност тимског рада. Наставници се такође углавном слажу да су самовредновање рада школе и рада наставника међусобно условљени и не могу се посматрати одвојено, те да је за овај процес неопходно присуство самоодговорности.

Ако полазимо од разноликости феномена самовредновања, можемо га одредити као демонстрацију самоодговорности, димензију формативног вредновања и могућност и одговорност процене влститог рада како би се унапређивао и тиме остваривао виши ниво квалитета (Stoll i Fink, 2000; Nevo, 2001; Kyriacou, 2001). Неки аутори издвајају неколико битних аспеката самовредновања, као што су: аспект одговорности, аспект знања и аспект развоја (MacBeath i McGlynn, 2006: 22). Значај самовредновања рада школе је управо сажет у та три аспекта. У том процесу није важан само резултат, већ и процес, а самовредновање је почетни корак развојног процеса (Mali i dr., 2007).

Полазећи од трећег задатка истраживања испитивали смо ставове наставника у односу на сврху и корист од самовредновања рада школе, кроз петостепену скалу.

Табела 5. Ставови наставника о сврси самовредновања рада школе

Самовредновање рада школе	**M**	σ
Јасна ми је сврха процеса самовредновања које се реализује на нивоу школе, као и екстерно вредновање које спроводе одговарајуће службе.	3,788	1,322
Потпуно разумем примену техника и инструмената за самовредновање рада школе.	3,324	0,959
Јасна ми је веза резултата самовредновања и план развоја школе у појединим областима квалитета.	4,032	0,843

Резултати указују да наставници најмање разумеју примену техника и инструмената у процесу самовредновања, затим сврху школског самовредновања и екстерног вредновања, а најјаснија им је веза резултата самовредновања и плана развоја школе. Пошто наставници углавном сматрају да нису довољно обучени и да им је потребна подршка у реализацији процеса самовредновања, могли смо очекивати најмању процену у примени методологије спровођења самовредновања.

Спремност запослених на укључивање у самовредновање рада школе, без притисака пружа основ за континуирано побољшање квалитета рада, али и стручног и личног напредовања наставника, нарочито у срединама где се под-

стиче искоришћавање свих могућности за развој (MacBeath и McGlynn, 2006). Због тога је важно како наставници доживљавају тај процес, односно како виде корист од самовредновања за рад школе. Резултати су дати у Табели 6.

Табела 6. Корист од самовредновања

	Корист од самовредновања:		
	За развој школе	За развој наставника	Нема користи
Наставник разредне наставе	84 58,7%	40 28,3%	19 13%
Наставник предметне наставе	73 52,9%	58 42%	7 5,1%
Укупно:	157 55,9%	98 34,9%	26 9,3%

χ^2 =9,529, df = 2, p = 0,009

Резултати показују да највећи број наставника (55,90%) сматра да је самовредновање рада школе корисно за развој школе, корисност за саме наставнике наводи 34,90%, док 9,30% наставника сматра да нема неке користи од самовредновања. На основу израчунате вредности хи-кадрата, може се констатовати да постоје статистички значајне разлике у виђењу корисности од самовредновања код наставника предметне и разредне наставе на нивоу 0,01. Приближан је број наставника предметне и разредне наставе који корист од самовредновања виде у развоју школе, разлике су уочљивије код категорије користи за развој наставника и у категорији нема користи. Више наставника предметне наставе види корист од самовредновања у сопственом развоју, а више наставника разредне наставе не види корист од самовредновања (иако није велики проценат).

Самовредновање рада школе је процес који мора бити иницира тежњом за развојем и мора произлазити из заједничке жеље за унапређивањем, јер ће тек у том контексту постојати могућност за унапређење рада и подизање стандарда остварених исхода. Неопходност развоја подразумева изграђивање окружења и атмосфере погодне за промене у школи или раду наставника. Имплементација у школи зависи од оних који ће да је спроведу, тиме имају шансу за боље, али исто тако ризичну ситуацију и опасност да буде горе у њиховом раду.

Импликације и закључци

Проблем самовредновања рада школе оправдано је проучавати као део система вредновања васпитно-образовног рада. Основна сврха вредновања и самовредновања усмерена је на унапређење и остваривање квалитета васпитања и образовања. Један од захтева савременог система вредновања је паралелност процеса вредновања и самовредновања, јер ако је у основи вредновања промена и унапређење, онда је важно да се ти процеси одвијају заједно са онима на чије резултате рада жели да се утиче. Колико се у пракси спроводи овај процес и како га наставници виде, показују резултати нашег истраживања. Наиме, резултати у оквиру првог истраживачког задатка указују на повременост укључивања наставника у самовредновање рада школе и непостојање континуитета. Један од разлога оваквог стања може бити недовољна оспособљеност наставника за примену самовредновања, што су наставници навели у самопроцени. Важност компетенција наставника за ову област указује да их треба развијати. Као једно од могућих решења јесте да се на наставничким факултетима у оквиру адекватних студијских предмета уведу садржаји који ће подстицати и развијати компетенције за област самовредновања, а у оквиру стручног усавршавања понудити нове програма из ове области.

Такође резултати показују да наставници виде сврху и корист од самовредновања који су усмерени ка развоју и унапређивању рада школе. Међутим, развој школе претпоставља заједничку визију и рад наставника. Основа проце-

са самовредновања је тимски рад, подстицање и развијање школе као институције која учи, али и јачање самоодговорности за резултате рада (Стаматовић, 2015). Резултати истраживања показују да се наставници слажу са предностима тимског рада у процесу самовредновања, али се већина њих не слаже са тим да заједничко вредновање доприноси побољшању међусобних односа у колективу. Због тога је важно да директори школа имају у виду да у планирање, организовање и реализацију процеса самовредновања укључе све наставнике, да негују тимски рад и културу вредновања и самовредновања.

Неопходност остваривања овог процеса условљена је законском регулативом, али наставници нису довољно упознати са тим. Наиме упознатост је на информативном нивоу, а само један део наставника познаје регулативу и законитости овог процеса. Обавеза школе као институције је да пронађе начине и механизме за континуирано упознавање наставника са потребама, обавезама и одговорностима за квалитет рада школе и сопственог рада.

Литература

- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Бјекић, Д., Гламочак, С., Златић, Л., Најдановић-Томић, Ј. (2007). Приступи евалуацији наставниковог рада и усавршавања. У: Шпијуновић, К. (ур.) *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект* (197–216). Ужице: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада у школи*. Београд: ЦУРО.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.
- Mac Beath, J. i Mc Glynn, A. (2006). *Samoevalvacija: kaj je tu korisnega za šole*?. Ljubljana: Drzavni izpitni center.
- Mali, D. i dr. (2007). *Preporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakvosti v poklicnem in strokovnom izobraževan.* Ljubljana: CPI, Center RS za poklično izobraževanje.
- Маринковић, С., Бјекић, Д., Златић, Л. (2008). Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци. У: Шпијуновић, К. (ур.) *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели* (159–178). Ужице: Учитељски факултет.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?, *Sudies in Educational Evaluation*, Elsevier Science Ltd, 27, 95–106.
- Приказ резултата спољашњег вредновања школа за двогодишњи период (шк. 2012/2013. и шк. 2013/2014.година). очитано 23. Јануар 2016. са: http://vrednovanje.ceo.edu.rs/sites/default/files/izvestajiEE/Prezentacija%20Rezultati%20dvogodisnjeg%20eksternog%20vrednovanja.pdf.
- Стаматовић, Ј. (2015). *Квалитет и самовредновање рада наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti dijelotvornost i kvalitet škola.* Zagreb: Educa.

Evaluation approach to the development of school

Jelena Stamatović
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

When we considering the question of evaluation and self-evaluation we usually determine two approaches that require level of the process. One approach relates to the evaluation and self-evaluation of teachers' work. It is impossible to separate these two processes because they are interrelated and complementary. Their conditionality determines the final quality of the educational process. The paper presents the results of research that examined the competence of the teachers in application of self-evaluation of school and how it realizes the process of evaluation and self-evaluation in order to improve the school's development. The research was conducted on a sample of 281 primary school teachers: 143 school teachers in lower grades and 138 teachers in older grades. We used survey technique with scaling and instrument that is applicable, is specifically designed for this research and consists of two segments: the first part of the instrument consists of 15 questions open and closed and the second part contains 10 statements related to the research problem. The results show that the processes of evaluation and self-assessment carried out in the school, but teachers need additional knowledge and skills in this field. Most teachers are involved in the process of self-evaluation of school because it is a normative obligation of schools. Teachers see the usefulness of self-evaluation for school development, but they do not feel competent enough to be fully implemented.

Key words: evaluation, self-evaluation, school development.

UDC 373.2:371.13

Razvijanje kompetencija vaspitača – determinanta kvalitetnog predškolskog obrazovanja i vaspitanja

Maja Ž. Stefanović[1]

Fakultet za poslovne studije i pravo, Union – Nikola Tesla

Rezime: *Danas, u vremenu ubrzanih promena, u društvu znanja i sadržaja, dolazi do snažne afirmacije fenomena kompetencija, koje imaju veliki značaj za ekonomski, socijalni, politički i opšti razvoj društva. Ako se rukovodimo kompetencijama kao standardima, u okviru koncepta obrazovanja zasnovanog na kompetencijama, priprema aktivnosti i rada vaspitača sa decom poprima određene karakteristike. Obilje mogućih sadržaja učenja se redukuje na ono što je smisleno, moguće i nužno da se sprovede. Ono treba da bude „po meri deteta", njegovih sposobnosti, znanja, volje i afiniteta, zatim po meri društva koje ga organizuje, te vremena, trenutnog i onog koje tek dolazi. Svet znanja, a posebno vaspitno-obrazovni proces ne dozvoljava improvizacije. Ljudski faktor oličen u vaspitaču, mora da poseduje ključne kompetencije stečene za lično ostvarenje i razvoj u okviru obaveznog, formalnog obrazovanja, jer one predstavljaju osnovu za dalje, kontinuirano učenje i razvoj. Praksa pokazuje da predškolske ustanove okrenute ka znanju mogu da kreiraju kvalitetno predškolsko obrazovanje, zbog toga što ono predstavlja kompetenciju u svetu kompeticije. Kompetencije vaspitača predstavljaju suštinu konkurentske prednosti predškolske ustanove u novom dobu. Rad ima za cilj da predstavi značaj razvijanja kompetencija, približi pojavu i njegovu funkciju u modernom poslovanju vaspitača u predškolskoj ustanovi, polazeći od analize relevatne literature koja nudi različite strukture i teorijske koncepte kompetencija.*

Ključne reči: *predškolsko obrazovanje i vaspitanje, znanje, kompetencija, vaspitač.*

Uvod

Kompetencije kao pojam i koncept nastao je kao rezultat realne potrebe u svetu obrazovanja, poslednjih decenija 20. i početkom 21. veka. Tome posebno doprinose promene i zahtevi nastali u procesu rada. Svet obrazovanja na njih odgovara razvojem koncepta obrazovanja usmerenog na kompetencije i na njima zasnovane ishode. U planiranju, realizaciji i evaluaciji obrazovanja, pažnja se usmerava na željene rezultate odnosno ishode obrazovanja, koji su izraženi kao individualna postignuća. U kreativnoj eri do izražaja, više nego ikada ranije, dolaze kompetencije vaspitača za rast i razvoj predškolske ustanove. U takvom okruženju predškolske ustanove, kao važne institucije društvene brige o deci, obezbeđuju kontinuirano razvijanje kompetencija vaspitača kroz stručno usavršavanje, što je nova strategija poslovanja. Na taj način, predškolska ustanova postaje savremena organizacija koja akcenat stavlja na znanje, kreirajući uspeh u svetu konkurencije.

1 maja.z.stefanovic@gmail.com

Cilj rada je da se istraže putevi razvijanja kompetencija vaspitača u predškolskoj ustanovi, kao i povezivanje tih načina sa konkertnim upravljačkim aktivnostima, posebno onim vezanih za stvaranje odgovarajučeg poslovnog modela u predškolskoj delatnosti.

Znanje u kontekstu razvoja kompetencija vaspitača u predškolskoj ustanovi

Znanje definitivno postaje ne samo simbol svih čovekovih postignuća već svakodnevno zadobija i nove dimenzije i značenja, zbog čega nam se čini da je Piter Draker (P. Drucker), otac modernog menadžmenta, upotrebio sasvim prikladnu sintagmu za oznaku savremenog civilizacijskog trenutka – „društvo znanja". Najveća promena 21. veka jeste promena u znanju –„u njegovoj formi i sadržini; njegovom značenju; u njegovoj odgovornosti; u onome šta znači i biti obrazovana ličnost" (Drucker, 2006: 315). Brojne su definicije znanja. Danas se vizionarske reči F. Bejkona (F. Bacon) ostvaruju: „Znanje je moć, a ne samo gradivo za raspravljanje ili ukras, ono nije nikakvo mišljenje koje treba da se ima, nego posao koji treba da se obavlja" (Šušnjić,1995: 248). Znanje omogućava da delujemo efektivnije u poređenju sa informacijom ili podatkom i daje nam veću sposobnost predviđanja budućih ishoda (Radosavljević, 2008: 10). Znanje u sebi obezbeđuje povezanost ciljeva i zadataka, ideologija, i prakse, gomilajući iskustva u svrhu kontinuiteta razvoja civilizovanog društva. Znanje i inovacije diktiraju razvoj i napredak. Ipak, i dalje je u toku poplava informacija, uočava se oseka znanja, a kada je reč o idejama, onda se već može govoriti o pravoj *suši*.

Znanje se sve više doživljava kao strateški resurs koji se kod upotrebe ne troši već suprotno, dobija na vrednosti i obimu. Koncept organizacionog znanja i proces njegovog stvaranja japanskog autora Ikujiro Nonake govori o dva tipa znanja (Nonaka, 1994: 16): eksplicitno (objektivno) znanje koje može biti izraženo u formalnom jeziku i koje se može razmeniti i razume se između individua poput priručnika, procedura, naučnih formula, podataka; ono ne zavisi od okvira u kome se koristi i nastaje, i može se preneti, preobličiti i memorisati; i drugo, nemo, tiho (tacit) znanje koje predstavlja personalno znanje, kako Majkl Polani definiše: „Mi možemo da znamo više nego što znamo da kazemo" (Polanyi, 1958: 4). Ono je lično i izražava se preko individualnog iskustva i sposobnosti pojedinca. Ono uključuje kreativnost, inovativnost, veštine, lične vrednosti, uverenja i perspektive**.**

Zelini (Zeleny) definiše znanje kao „znati kako", te kaže da je „Znanje akcija a ne opis akcije" (Pleslić, 2012: 11). Shvatajući da je znanje najveći razvojni resurs svake organizacije, nameće se zaključak da je znanje ključan uslov razvijanja kompetencija vaspitača, pored veština sposobnosti, stavova i vrednosti.

Kompetencija vaspitača – uslov uspešnog rada sa predškolskom decom

Vođeni opštim interesom i potrebom za znanjem, u „društvu znanja", te svrhom profesionalnog delanja kao ključnog nosioca vaspitno-obrazovnog procesa vaspitača, pitamo se da li govorimo o „čoveku znanja"? Razvijanje kompetencija u savremenom dobu je od krucijalne važnosti, kako bi se „prizeman" i „podrazumevajući" neposredni cilj, kompetentni vaspitač, koji obezbeđuje savremene metode vaspitno-obrazovnog rada, učinio vidljivim i privlačnijim.

Postoje brojne definicije pojma kompetencija. No, nije nimalo lako odgovoriti na postavljeno pitanje. Kao i u drugim oblastima, valjanost definicije zavisi od teorijskih pozicija i njenog „tvorca". U engleskom jeziku se koriste dva engleska termina različitih značenja –„competence" ili „competency". Između njih postoje određene sličnosti, ali i razlike, u zavisnosti od toga na koju se od komponenata ovog konstrukta stavlja akcenat. Izdvajanjem najre-

levantnijih komponenanta možemo doći do pojašnjenja šta sve kompetencija obuhvata.

Pregled vladajućih stavova i shvatanja u literaturi u području istraživanja menadžmenta, ukazuje da ne postoji saglasnost oko navedenog pojma. Termin kompetentnost, prema nekim autorima, podrazumeva sposobnost zaposlenog za izvršenje određenog zadatka, njegovog postignuća u okviru radnog mesta. Ona pretežno predstavlja dužnosti i zadatke. Sa druge strane reč kompetencija se odnosi pre svega na ponašanje, a ne na ostvarivanje zadataka (Torrington, Taylor, 2004: 411) i pretežno opisuje kako neko treba da pristupi radnom mestu ili zadatku. Bahtijarević-Šiber kompetenciju određuje kao „sposobnost uspešnog obavljanja nekog određenog zadatka ili posla", ili još konkretnije kao „sposobnost osobe da demonstrira da može obaviti određene zadatke ili aktivnosti prema zahtevanim standardima" (Bahtijarević-Šiber, 1999: 46). Kompetencije se mogu definisati kao ukupne pretpostavke za radnu uspešnost. Slažemo se sa onim istraživačima koji smatraju da uspeh obavljanja posla zavisi od međusobnog delovanja čitavog niza faktora. Tu pre svega mislimo na sposobnosti, veštine, osobine ličnosti, motivaciju, karakteristike radne sredine i kompetencije kao šire konstrukte. Kompetencije ne poznaju ograničenja niti razlike poput verskih, nacionalnih, starosnih, polnih, te možemo reći da se radi o konceptu koji jednako tretira sve ljude.

Suočavajući se sa promenama i potrebama novog doba, Evropska unija uspostavlja Evropski okvir za ključne kompetencije i definiše ih na sledeći način: „Ključne kompetencije predstavljaju prenosivi multifunkcionalni paket znanja, veština i stavova, koje su neophodne svima za lično ostvarenje i razvoj, inkluziju i zapošljavanje. One treba da se razviju do kraja obaveznog obrazovanja ili obuke i treba da predstavljaju osnovu za dalje učenje kao deo celoživotnog učenja. EU definiše ključne kompetencije u sledećim oblastima: komunikacija na maternjem jeziku; komunikacija na stranom jeziku; matematička pismenost i osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji; digitalne kompetencije; učiti da se uči; interpersonalne i građanske kompetencije, preduzetništvo; i kulturna ekspresija" (EC: Ključne kompetencije za celoživotno učenje: Evropski referentni okvir, 2004). Definisane kompetencije ne nameću se kao obaveza, već se preporučuju kao standardi u razvoju kurikuluma, definisanju ishoda i unapređenju kvaliteta obrazovnog sistema.

Nacionalnom strategijom za razvoj obrazovanja do 2020. godine, Republika Srbija predškolsko vaspitanje i obrazovanje tretira kao početak preduniverzitetskog obrazovanja, prvi stepen u sistemu obrazovanja, čime se definitivno odustaje od prethodnih, različitih uverenja, a najčešće onih koja se odnose na pristup da se u vrtićima „čuvaju deca". Zahtevima da se permanentno radi na profesionalnom i ličnom usavršavanju vaspitača, što je slučaj mnogih evropskih zemalja, stvorena je mogućnost da menadžment predškolske ustanove, primenjujući različite koncepte menadžmenta znanja, obezbeđuje konkurentsku prednost kroz razvijanje kompetencija zaposlenih, njihovo zadovoljstvo i zadovoljstvo dece, roditelja i društva, ispunjavanjem interesa svih zaineresovanih strana.

Menadžment znanja – poslovna politika predškolske ustanove

Predškolska ustanova raspolaže sa intelektualnim kapitalom, koji, u stvari, predstavlja ukupnost svih vrsta znanja, ali i svih drugih svojstava zaposlenih kao što su: veštine, iskustvo, samopouzdanje, odgovornost, lojalnost i motivisanost. Definicije organizacionog učenja se, pored ostalog, razlikuju i po odgovoru na pitanje da li se za učenje zahteva promena ponašanja ili su novi načini mišljenja i time nove mogućnosti za akciju dovoljne.

Mnogi teoretičari ističu jedinstvenu istinu, da će sutrašnjica ne samo pripasti učenju već će biti i dostupna samo učenom čoveku. Sposobnost ulaska na tržište rada i zadržavanje stečenih pozicija ne znači samo potrebu da vaspitači stalno unapređuju

znanja i veštine, već i sposobnost da ih primene u različitom kontekstu. Savremene predškolske ustanove kao adaptibilne organizacije treba da koriste menadžment znanja kao poslovnu strategiju za razvijanje i usvajanje novih znanja vaspitača. Koncept organizacije koja kreira znanje (knowledge – creating company) svoju suštinu vidi u stalnoj inovaciji zasnovanoj na stvaranju znanja. Ključni element u ovakvoj koncepciji jeste da je inovacija postala ključni faktor preživljavanja i opstanka organizacije. (Nonaka, Takeuchi,1995)

Prema tumačenju, Ašoka Jašapare (Ashok Jashapara) menadžment znanja je: „efektivni proces učenja koji je povezan sa istraživanjem, korišćenjem i širenjem ljudskog znanja (tacit i eksplicit) i koji koristi odgovarajuću tehnologiju i kulturno okruženje da bi se ojačali organizacioni i intelektualni kapital i njihova realizacija" (Jashapara, 2004: 12). Proces menadžmenta znanja se sastoji od pet faza: stvaranje znanja, osvajanje znanja, čuvanje znanja, podela znanja sa drugima i primena znanja (Sydanmaanlakka, 2002: 134). Da bi predškolska ustanova dobila veću korist od menadžmenta znanja, znanje treba da postane dostupno svima i da praktično bude osnova za saradnju i stvaranje novog znanja.

Proces kreiranja organizacionog znanja Ikujiro Nonaka, japanski autor, definisao je kao neprestani proces pretvaranja (konverzije) znanja i to: 1) prećutnog u prećutno, 2) eksplicitnog u eksplicitno, 3) prećutnog u eksplicitno i 4) eksplicitnog u prećutno, što predstavlja organizaciono učenje. Konverzije znanja dešavaju se kroz procese: socijalizacije, kombinacije, artikulacije i internalizacije, (Nonaka, 1994: 18–19). Ove procese lako uočavamo u predškolskoj ustanovi zbog prirode vaspitno-obrazovnog procesa. Socijalizacija predstavlja prenošenje prećutnog znanja kroz empatiju i socijalnu interakciju (npr. odnos: iskusan vaspitač i mladi vaspitač). Vaspitači u vrtiću zajedno rade u timu, dele isti kontekst i iskustva, tako da su u stanju da uspostave takvu međusobnu komunikaciju, da se između njih mogu preneti vrlo suptilne, neopipljive informacije i znanja. Između njih treba da postoji empatija koja stvara komunikaciju za najfinije informacije. Artikulacija je konverzija implicitnog znanja u eksplicitna znanja. Ovde se formira novo znanje i nastaje eksplicitno u obliku u kom se može širiti u okviru organizacije, kada na primer iskusni vaspitači kroz modele ili analogije napišu uputstvo ili protokol izvođenja rekreativnog boravka dece, organizacije manifestacija, turnira. To je ključ za kreiranje novog znanja, ne samo u kompetencijama, jer obezbebeđuje da se znanje koje je tada bilo sadržano skriveno u postupcima i mislima pojedinca, sada eksplicitno formuliše i učini dostupno svima u organizaciji. Kombinacija je konverzija individualnog znanja i kreiranja organizacionog znanja, integrisanje eksplicitnih znanja u veće celine (znanje na nivou jednog vrtića se integriše u pedagošku celinu), čime postaje dostupnije svim zaposlenima. Internalizacija, tj. ugrađivanje eksplicitnih znanja u svest i ponašanje zaposlenih, tako da određena ponašanja i odnosi mogu postati praksa, veoma je važan proces (Nonaka, Toyama, 2003: 2–10). U predškolskoj ustanovi teku neki procesi rada (prijem dece, vaspitno-obrazovni rad, rad sa roditeljima) bez obzira na menadžment ustanove i moguće nedostatke, jer su postupanja u određenim situacijama i kompetencije vaspitača stvorile kompetentnost za obavljanje ovog radnog procesa i usadile se u svest i ponašanje vaspitača. Predškolska ustanova, kao poslovnu politiku obrazovanja vaspitača, koristi menadžmernt znanja koji obezbeđuje proces traženja, organizovanja i korišćenja odabranih podataka i iskustava vaspitača koji su prošli stručno usavršavanje, bilo da su u formalnom obliku, bilo da se nalaze skriveni u glavama ljudi s namerom da se primene tamo gde mogu pomoći u rešavanju problema. Uloga ove poslovne strategije jeste da omogući vaspitaču da primeni (koristi) istinsko znanje, na pravom mestu u pravo vreme u svrhu ostvarenja svojih ciljeva u radu sa predškolskom decom. Takvo gledanje na ulogu vaspitača u sveukupnom životu predškolske ustanove dovodi i do novog gledanja na značaj, prirodu i strukturu njegovog obrazovanja. Najveću korist, zbog svojih svojstava i

specifičnosti delatnosti, predškolske ustanove ostvaruju kroz koncept učeće organizacije.

Zaključak

Potreba za kompetencijama danas u tehnološkoj eri trećeg milenijuma ima jednu veoma važnu konstantnu osobinu – svakodnevna promenljivost. U kreativnoj eri do izražaja, više nego ikada ranije, dolaze kompetencije vaspitača za razvoj predškolske ustanove. Praksa pokazuje da predškolske ustanove okrenute ka znanju mogu da kreiraju kvalitetno predškolsko obrazovanje, zbog toga što ono predstavlja kompetenciju u svetu kompeticije. Preduslov za to je da vaspitač bude adaptibilan i fleksibilan. Učenje tokom formalnog školovanja nije više dovoljno da pruži sigurnu poziciju tokom radne karijere. Osnovne veštine neophodne u današnjem svetu ubrzanih promena su sposobnost da se uči i prilagodi novim promenama.

Predškolske ustanove, koje žele da budu uspešne moraju biti „inovativne organizacije" i „organizacije koje uče". To su organizacije koje stalno i brzo uče, kako na svom iskustvu, tako i na iskustvu najboljih, ali i na sposobnosti generativnog učenja. Inovativne organizacije i menadžment znanja odlikuje sposobnost i veštine kontinuirane responzivnosti (davanja uspešnih odgovora) na izazove i promene koje dolaze iz sve kompleksnije, turbuletnije i dinamičnije sredine.

Literatura:

- Bahtijarevć-Šiber, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Drucker, P. (2006). *Moj pogled na menadžment*. Novi Sad: Adizes.
- Evropean Commission, education and training, Retrieved July, 16. 2015. from http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en.htm
- Jashapara, A. (2004). *Knowledge Management: An Integrated Approach*. Prentice Hall.
- Nacionalna strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. glasnik RS", br. 107/2012)
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organization Science, Vol. 5, No1,14–37.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. NewYork: Oxford University Press.
- Nonaka I., Toyama R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. KMRP Vol. 1, No 1, 2–10, Retrieved July, 20. 2015. http://www.palgrave-journals.com/kmrp/journal/v1/n1/pdf/8500001a.pdf
- Pleslić, S. (2012). *Upravljanje znanjem*. Zagreb: Fakultet elektronike i informatike.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago press.
- Radosavljević, Ž. (2008). *Menadžment znanja*. Beograd: Centar za edukaciju rukovodećih kadrova i konsalting.
- Sydanmaanlakka, P. (2002). *An inteligent organization: performance, competence and knowledge management*. Oxford UK: Capstone Publishing
- Torrington, D., Hall, L., Taylor, S. (2004). *Menadžment ljudskih resursa*. Novi Sad: Data status.
- Šušnjić, D. (1995). *Cvetovi i Tla*. Beograd: Čigoja štampa.

Preschool teacher competence development – a determinant of the quality preschool upbringing and education

Maja Stefanović
Faculty for bussines studies and law, Union University – Nikola Tesla, Belgrade

Nowadays, in the era of accelerated changes, in the society of knowledge and functional content, there is a strong affirmation of the phenomenon of competences which have a great significance for the economic, social, political and overall development of society. Guided by the competences as standards, within the concept of education based on them, educator's preparation for conducting activities and working with children takes on certain characteristics. The abundance of potential educational content becomes reduced only to the meaningful, feasible and necessary. It should „fit the child", their skills, knowledge, will and affinity. It should be tailored for the society that organizes it, for the current time and the one that is yet to come. The world of knowledge, especially the educational process does not allow improvisation. The human factor embodied in educators must possess the key competences acquired during the compulsory education and aimed at personal achievement and development, because they are the basis for further learning and development. Practice shows that preschool upbringing and education institutions oriented towards knowledge can create high-quality preschool education because it stands for competence in the world of competition. Educators' competences are the core competitive advantage of a preschool in the new era. This paper aims to present the importance of educators' competence development, to address the occurrence of this phenomenon and its function in the modern preschool educators' work, starting from the analysis of relevant literature that offers a variety of structures and theoretical concepts of competence.

Key words: preschool upbringing and education, knowledge, competence, preschool educator.

UDC 371.333:78
371.671:371.683

Дидактичко-методичка функција дигиталног носача звука као компоненте поставке музичке писмености

Радмила Н. Стојановић[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *У раду представљамо својства (техничке и методичке перформансе) дигиталног носача звука – електронске јединице уџбеничког комплета за предмет Музичка култура у светлу поставке музичке писмености. Објашњавамо методичку службу постојећег електронског медија у форми аудио компакт-диска у преношењу и примању музичких података ради постављања звука – иницијалис у реализацији поставке музичке писмености.*

Разматра се о разлозима постојања фактора подршке учитељу и ученику у реализацији музичког материјала посредством дигиталног носача звука у циљу објашњења његове сврсисходности и улоге помоћника и савезника наставнику у наставном процесу.

Наше проучавање недовољно изучаване теме, поткрепљене кратким прегледом садржаја дигиталних носача звука појединих уџбеничких комплета музичке културе, показује да постојећи електронски медиј обавља адекватну методичку функцију и да представља корисну методичку компоненту у почетној фази поставке музичке писмености само када да је програмски и методички компатибилан са уџбеником/уџбеничким комплетом.

Кључне речи*: методика, уџбенички комплет, дигитални носач звука, музичка писменост.*

Увод

Музичко образовање ученика у савременој школи на предмету *Музичка култура*, током првог и другог циклуса основног и обавезног школовања, у комбинацији са уџбеником – основном књигом, како за ученика тако и за наставника, прати дигитални носач звука, односно, аудио компакт-диск, као електронска јединица уџбеничког комплета. Синтагма *уџбенички комплет* описује наставно-радно средство, дидактичко-методичку иновацију и културну творевину новијег датума у чијем саставу егзистира више разноврсних наставних елемената – јединица. Левков објашњава да уџбенички комплет представља плод последње реформе образовања и започетог процеса демонополизације тржишта и израде школских уџбеника у Србији, у периоду од 2001. до 2004. године (Левков, 2007: 309). Некадашње постојање само једног штампаног уџбеника по предмету заменила

1 radmila.stojanovic@uf.bg.ac.rs

је група дидактичко-методичког материјала различитог медија. Данас је уобичајено да се уџбеник „propširuje i dograđuje svim multimedijskim dimenzijama koje mu se mogu prema prirodi predmeta dodati raznovrsnim nosačima zvuka, slike [...], CD – ovima ili bazama podataka...“ (Žužul, 2004: 39). Према увиду у састав уџбеничких комплета наших издавача за предмет *Музичка култура* који чини синтезу стандардног материјала у штампаном медију (текст и слика) и електронског медија у форми аудио компакт-диска као извора дигитално записаних музичких примера за рад са звуком и компатибилног средства према природи предмета, можемо констатовати постојање мултимедијалног уџбеничког комплета за именовани предмет.

Аудио компакт-диск, као аудитивно наставно средство за предмет *Музичка култура*, има двоструку намену – носилац је одабраних музичких примера програма за активност *слушање музике* и носилац је музичких података и примера музичког програма за активности *певање/свирање* у служби остваривања процеса музичког описмењавања. Ми ћемо се усмерити на појашњавање методичке функције аудио компакт-диска као компоненте поставке музичке писмености која је уткана у програм методике наставе музичке културе[2].

Музичка писменост припада скупу писмености попут математичке, информатичке, визуелне, медијске и других писмености, које се полако али сигурно уводе у школску праксу. О месту и важности улагања у музичку писменост најбоље говоре следеће речи: „Од музичке писмености зависи и општи ниво културе једног народа“ (Стојановић, 1997: 82). Према Јоргенсен[3] (Jorgensen) музичка писменост представља минимални ниво музичких способности које омогућавају особи да функционише са музичким материјалом, док процес музичког описмењавања Јовић Милетић види као „пут од рецепције музичког садржаја до репродукције, а затим и интерпретације“ (Јовић-Милетић, 2009: 107). Укратко, *музичка писменост* представља „способност певања, свирања или замишљања звука на основу нотног текста, као и записивање → **музике** која се слуша“ (Лексикон образовних термина, 2014: 451).

У односу на чињеницу да опште музичко описмењавање, према актуелном наставном плану и програму, почиње у млађим разредима основне школе (*Правилник о наставном плану и програму за први и други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања* за предмет *Музичка култура*; Службени гласник – Просветни гласник, 2004, 2005 и 2006), учитеље (професоре разредне наставе) очекује одговоран и деликатан рад на остваривању основа музичке писмености. Наиме, утврђено је да је настава музичке писмености сложен процес и да „...аналогно етапама почетног учења читања, захтева добру организацију и прожимање три периода рада који чине: припрема за певање из нотног текста (*предбукварски период*), увођење у певање из нотног текста (*букварски период*) и усавршавање певања из нотног текста (*послебукварски период*)“ (Стојановић, 2001: 144).

У предбукварском периоду почиње поставка основних тонова (беле дирке на клавијатури) у обиму прве октаве тонског система (с1 / *до*1 – с2 / *до*2) и основних трајања (осмине, четвртине, половине са паузама) у дводелу и

2 *Методика наставе музичке културе* је „научна дисциплина која се бави проучавањем и унапређењем → **наставе музичке културе** повезујући и прожимајући образовни теорију и праксу; то је, дакле, теоријска и примењена (практична) научна дисциплина. [...] *м. н. м. к.* изучава и друге проблеме: начин организације наставног рада, опште и стручне (специјалне) наставне методе (→ **методички приступ усвајању песме; → настава музичке писмености)** и методичке поступке, облике рада, наставна средства, макро и микро планирање наставе, праћење и вредновање рада ученика“ (*Лексикон образовних термина*, 2014: 410).

3 http://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1907:school-music-performance-programs-and-the-development-of-functional-musical-literacy-a-theoretical-model&Itemid=124

троделу. У овом периоду обавља се припрема за сложеније задатке који долазе касније, у трећем, четвртом разреду. У првом и другом разреду доминира учење по слуху како би се оформио јединствен звучни фонд и формирале звучне наслаге, да би у трећем разреду наступио рад на повезивању претходно по слуху стечених музичких искустава са нотном сликом. Због доминантног учења по слуху компакт диск има изражајније место у припремном периоду него у осталим периодима. Дакле, у предбукварском периоду ученици стичу припремна музичка (ритмичка и тонска) искуства које ће касније, од трећег разреда, употребити за извођење песама помоћу музичких знакова и симбола. У предбукварском периоду, првој фази рада у настави музичке писмености, ученици вежбају певање/свирање песама по слуху слушајући извођење наставника и/или слушајући музичке примере са компакт диска уз помоћ наставника и уз подршку илустрација из уџбеника. Уче се бројалице, песме-модели и песме-игре, као и наменске песме, а да ли ће оне бити методички ефикасне и функционалне за музичко описмењавање зависи од повезаности понуђених аудио-визуелних решења и упутстава аутора и издавача уџбеничког комплета.

Техничке и методичке перформансе дигиталног носача звука

Аудио компакт-диск – ЦД (енгл. *compact disc* – CD) јесте оптички диск, носач аудио-сигнала и припада домену дигиталне и ласерске технологије. Користи се у свакодневном животу и раду помоћу специјалних уређаја или већ постојећих апарата/уређаја у саставу рачунара или издвојених, засебних, то јест, екстерних ЦД репродуктора (ЦД-плејери), такозваних „оптичких читача“[4]. Компакт-диск са аудио и/или визуелним подацима има своје место и у појму екстерне/периферне/спољне меморије. Наиме, компакт диск „predstavlja jednu od najsavremenijih perifernih memorija, baziranu na laserskoj tehnologiji upisivanja podataka izuzetno velikih kapaciteta“[5]. Данас на тржишту егзистирају три врсте оптичких компакт-дискова: ЦД-РОМ (CD-ROM – Read Only Memory) и ВОРМ (WORM – Write Once, Read Many) са трајно урезаним звучним подацима, то јест, са неизбрисивим подацима и компакт-дискови са могућношћу писања и брисања података, то јест избрисиви (енгл. *erasable*) компакт-дискови.

Код ласерског очитавања записаних података не постоји директан контакт између претварача дигитализованог аудио-сигнала у ЦД репродуктору и носача записа, те је тако избегнута појава оштећења приликом честог емитовања садржаја, што је уобичајно код грамофонских плоча као последица механичког очитавања записа. Компакт-диск тако омогућава неограничено емитовање садржаја у комбинацији са високом резолуцијом звучног записа.

Иако је аудио компакт-диск по димензијама носач звучних информација џепног издања, његов капацитет је знатно већи од некадашњих, сада већ историјских, носача звука попут грамофонских плоча и аудио-касета. За разлику од грамофонске плоче која је, у просеку, на обе стране носила око 50 минута снимљене музике, капацитет оптичког носача звука на само једној страни износи 80 минута музике. Компакт-диск је производ удружених снага компанија Филипс (Philips) и Сони (Sony) из 1979. године, који се на светском тржишту појавио четири године касније, то јест, 1983. године. Очигледност напредовања технологије компакт-диска видљива је у постојању и масовној прихваћености новог производа попут дигиталног вишенаменског диска – ДВД-а (енгл. *Digital Versatile Disc* – DVD)

4 http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/Elementi_periferne_memorije_.pdf

5 http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/Elementi_periferne_memorije_.pdf

из 1998. године. И једни и други имају исте додирне тачке – мобилни су, практични, економски исплативи и финансијски доступни глобалном потрошачу/кориснику. Тодоровић каже да је „od Edisonovog fonografa i Puškaševog *Telefon hirmondo*, do današnjih digitalno emitovanih radijskih programa, CD – a i poluprovodničkih fleš memorija, na kojima se može snimati (sic) i reprodukovati zvuk visokog kvaliteta, tehnologija prešla ogroman put nudeći neprekidno sve bolji kvalietet zvuka i sve veću fleksibilnost u upotrebi" (Todorović, 2009: 251). Појава и развој ових изума за преношење и репродукцију звучних информација значајно је утицала „на грану уметности која се одувек непосредно обраћала слуху – на музику" (Тодоровић, 2009: 251).

Методичке перформансе аудио компакт-диска се прожимају са евидентираним техничким перформансама. Висока резолуција звучног записа, једноставност коришћења, могућност честе репродукције записа без трагова оштећења, могућност брзог бирања нумера и понављања појединих примера према потребама наставне теме и реакцији ученика, преносивост података – мобилност екстерне меморије и прихваћеност овог медија у популацији ученика и наставника представљају методичке перформансе аудио компакт-диска јер помажу извођење часа музичке културе. Неизбрисиви носачи звука одговарају методичким намерама аутора због њиховог техничког лимита – трајно записивање звука. Иако се чини да је неизбрисивост звучних података недостатак, у контексту методике то је пожељан квалитет. Наиме, у свим уџбеницима/уџбеничким комплетима за предмет *Музичка култура* налази се ЦД–РОМ са неизбрисивим, уједно и заштићеним музичким подацима за певање и свирање које је аутор одабрао за решавање ритмичке и мелодијске проблематике. Ипак, компакт-диск није свемогућ – његова примена је лимитирана за поједине поступке код обраде песме.

Аудио компакт-диск има корисну методичку намену у контексту музичке писмености када се на њему налазе адекватни примери за поставку звука – иницијалис у почетној фази музичког описмењавања ученика општеобразовне школе, који ће ученику омогућити учење основних тонских висина, затим трајања, основних ритмичких врста и фигура. Музички примери преко којих се то постиже (бројалице, песме, игре, наменске песме) треба да буду по жанру и обиму примерени узрасту ученика како би се лако и трајно меморисали, а на носачу звука треба да имају следеће карактеристике које утичу на методичке перформансе: да су интонативно чисти и тачни, да су извођачки разноврсни, да немају техничке сметње од којих се звук „увија", „пресује", „растеже" или бесконачно репетира неартикулисаним звуковима (шумови) што утиче на промену интонације музичког примера и протока музичког времена. Потребно је да се две димензије звука, тонске висине и трајање са носача звука поклапа са графичким/иконичким и са нотним записом/сликом представљеним примером у штампаном медију.

У припремном периоду, па и касније, ученици су ослобођени теоријског објашњавања музичких појмова и законитости. Они музичка искуства прво стичу по слуху, спонтано „кроз музичке активности, без теоретисања и постављања дефиниција" (Судзиловски, 2011: 238 према Ћалић, 2011: 154). Како у првој и припремној фази музичке писмености (предбукварски период) доминира учење песама методом рада по слуху, практичност компакт-диска долази до изражаја код слушања, упијања и усвајања музичких информација глобалним понављањем, обнављањем градива.

О сврсисходности аудио компак диска у реализацији музичке писмености .

Да би аудио компакт-диск био сврсисходан у реализацији музичке писмености, музички садржаји (бројалице, песме-модели, игре, наменске песме) треба да буду повезани, компатибилни са уџбеником. Музички примери на носачу звука треба да оживе илустрацијом (сликом) представљени пример у уџбенику. Спонтано учење тонских односа и висина, као и музичких појмова, нарочито у првом и другом разреду, пожељно је поткрепити добром дидактичком илустрацијом. „Појмови дуже – краће се уводе преко бројалица [...] (веће сличице означавају дуже трајање делова речи, а мање сличице означавају краће трајање делова речи...“ (Суџиловски, 2011: 238). Укратко, ако је бројалица у уџбенику представљена сликом (иконички) са циљем да упозна ученике са основним нотним трајањима (осмине, четвртине, половине са паузама) у 2/4, 3/4 и 4/4 такту и/или са мањом групом основних тонова представљених бојом, онда то треба и да се чује на носачу звука. Ако илустрација у штампаном медију упућује на коришћење ритмичких музичких инструмената поводом учења пулса или ритма и ако аудио ЦД има звучни запис са демонстрацијом/репродукцијом примера у складу са илустрацијом, онда ће ученици и учитељ бити помогнути у разумевању и извођењу музичког задатка у циљу учења пулса или ритма музичког примера, или мелодијске контуре. Ако описана компатибилност постоји, онда аудио компакт-диск представља компоненту поставке музичке писмености и онда јесте сврсисходан за реализацију ове области. У супротном, ако аудио компак диск носи другачије забелажене примере од оних у уџбенику и обрнуто, тада нема адекватну методичку функцију и постаје средство разоноде, али не и учења.

У нашој педагошкој пракси постоји изражена прихваћеност поставке основних тонова помоћу Васиљевићевих песама-модела углавном из народног опуса због културолошке блискости и лакоће меморисања. Песме-модели су добри за поставку основних тонских висина зато што се честим певањем и понављањем по слуху преко почетног слога речи песме спонтано и истовремено усваја и солмизационо име и висина тона (за тон **до** - ***До, до, шта је то***?, за тон **ре** - ***Ресаво водо ’ладна*** итд.). „Kada se jedna pesma „složi“ u memoriji mi pokušavamo da se setimo njenog početka. U toku podsećanja mi se lakše setimo teksta nego melodije, a taj tekst kojeg se prisetimo pomaže da se setimo i početne tonske visine“ (Vasiljević, 2006: 66). Тако учењем песама-модела постављамо и фиксирамо основних седам тонова у свести ученика и примењујемо „princip zasnovan na fenomenu pamćenja početnog sloga svake pesme sa tekstom“ (Vasiljević, 2006: 66). У овој фази рада за узраст деце првог и другог разреда, поред илустрација које приказују ритам песме или мелодијске контуре, кретање мелодије, препоручује се коришћење одређених боја за маркирање почетног тона песме. „Poželjno je obeležavanje početnog tona bojom na način kako je to učinjeno u *Muzičkom bukvaru*. Vezivanje inicijalisa za zvuk, položaj u linijskom sistemu i bojom kojom je prvi put taj ton predstavljen, pojačava mogućnosti zapamćivanja“ (Vasiljević, 2006: 67). Наравно, у предбукварском периоду ученици не уче линијски систем већ уче боје из иконички представљених тонова мелодије како би их спонтано меморисали и у букварском периоду повезали са звучном информацијом и местом у линијском систему. Дакле, од успешности повезивања одабраних музичких примера са компакт диска као дигиталног медија за решавање ритмичко-мелодијске проблематике и илустрација у уџбенику као штампаном медију зависи да ли и колико ће аудио-носач звука бити сврсисходан у поставци музичке писмености.

У ситуацији када у учионици не постоји рачунар или ЦД-уређај са добрим звучницима, о сврсисходности аудио компак-диска у реализацији музичке писмености не можемо дискуто-

вати. Тада је учитељ једини вокално-инструментални извор који ће омогућити својим ученицима да конкретно и *уживо* чују звучну слику музичких примера из уџбеника.

Компакт диск као помоћник и савезник наставнику

У поставци основних тонова важан је први тон – *иницијалис*. Због тога је код учења песама, и по слуху и из нотног текста, потребна интонативна основа која се најбоље добија путем свирања хармонског музичког инструмената (клавир, хармоника) или дечјих мелодијских инструмената (металофон, блок-флаута) уз истовремено певање наставника. Онда када се у настави из одређених оправданих/неоправданих разлога не користе наведени музички инструменти за давање тачне интонације за почетак песме и када се изоставља подржавање мелодије гласом/инструментом, поставка основних тонова ће бити доведена у питање. У ситуацијама када учитељ најчешће нема, или можда има а не користи поменуте хармонске или дечје мелодијске инструменте за давање тачне интонације, компакт-диск са адекватним музичким записима донекле може да помогне. Ако су одабране мелодије у истом тоналитету као у уџбенику, ако је почетни тон мелодије на носачу звука интонативно чист, односно усаглашен према конвенционалном темперованом систему и изолован од техничких сметњи (шумови и сл.) и ако у мелодијама постоји интерпретативни баланс, онда компакт-диск може да омогући добијање потребног звучног податка за учење и поставку основних тонских висина. У том случају сви корисници аудио-носача звука могу да чују почетни тон мелодије; они могу интонативно да се усаглашавају са песмама и другим музичким информацијама са компакт-диска, а резултат је добијање исправне слике о песми која треба да се усваја и репродукује певањем/свирањем. Дигитални носачи звука са добро организованим и квалитетним подацима за активности певање/свирање (примери у служби учења седам основних тонских висина у простору прве октаве и основних трајања – осмине, четвртине, половине са паузама) учитељима дају сигурност код репродукције музичких примера, али их и, по свој прилици, удаљавају од регуларних поступака у обради песме по слуху. Подаци из једног истраживања новијег датума показују да две трећине испитаника (учитељи) обрађује нову песму преко звучних снимака и говоре о начину коришћења снимљеног материјала. Наиме, Јеремић је истраживала како испитаници помоћу звучних снимака обрађују песму и добила следеће резултате о начину обраде песме по слуху коришћењем звучних снимака: „У експерименталној групи 66,7% испитаника пева са ученицима уз звучни снимак, а у контролној то ради 33,3%. Трећина испитаника (33,3%) у обе групе са ученицима слуша звучни снимак са музичког уређаја и ученици певају песму док је не науче [...]. Овај податак указује на тачност наше тврдње да се песме обрађују са звучних снимака без поступности (сиц) у усвајању знања. Мањкавост оваквог начина рада изазвана је и немогућношћу прилагођавања тоналитета ученицима и развијања опсега гласа...“ (Јеремић, 2013: 190). Из њеног истраживања даље сазнајемо да за учење нове песме певањем од наставних средстава две трећине испитаника истовремено користи уџбеник и пратећи компакт-диск. Податак да се истовремено користе и штампани и дигитални медији показује да се настава музичке културе реализује на савремен начин, али податак о начину коришћења дигиталног наставног средства нас не охрабрује. Укратко, ако у настави преовлада коришћење ЦД-а, доводи се у питање квалитет и исход учења песме, односно, сагласни смо са исказом да „учитељ који у раду са ученицима користи звучне снимке није у могућности да методички реализује све поступке у учењу песме по слуху“ (Јеремић, 2013: 190).

Присуство аудио-материјала снимљеног на компак-диску овај технолошки изум смешта у контекст улоге популарног медија, омиљеног помоћника и савезника у настави музичке писмености, највише због звучне (интонативно-интерпретативне) представе песама. Међутим, аудио ЦД неће бити сврсисходан у настави музичке писмености ако је снимљени материјал интонативно-интерпретативо дисбалансиран.

Разумљиво је да аудио компакт-диск ученицима и наставницима помаже у настави која се огледа у могућности понављања музичких примера према намери наставника и/или жељи ученика, онолико колико је потребно да се савлада музичко градиво. Ипак, треба да се зна да ефекат емитовања музичких примера (музике) са компакт-диска не може да се пореди са ефектима директне и конкретне музичке демонстрације и комуникације од стране наставника. „Наиме, имитирање гласа наставника као поступак и жива реч учитеља [...] једна је од метода која даје најбоље резултате“ (Јеремић, 2013: 190). Честим коришћењем аудио компакт-диска учитељ се удаљава од практичног и активног рада. Када ЦД нуди звучне записе и инструменталне матрице „чија је сврха олакшавање учитељима рад на обради песама“ (Судзиловски, 2011: 242), то се негативно одражава на извођачку активност наставника јер „не морају да улажу труд око вежбања на инструменту“ (Судзиловски, 2011: 242). Губитак контакта са музичким инструментима и избегавање певања песама, односно ослањање само и једино на снимљени звук, негативно утиче на музичке компетенције учитеља и на музички доживљај ученика. Учитељ временом слаби као музички извођач, губи статус модела (узора) својим ученицима, постаје пасиван и немотивисан учитељ што, као што сви знамо, води у негативан статус предмета *Музичка култура* и незадовољавајућу музичку писменост ученика. Судзиловски упозорава да постоје компакт-дискови при уџбеницима неких издавача који нуде „помоћ” учитељима „у раду на обради песама [...] и у обради бројалица помоћу снимљених садржаја. Ово може да буде битан разлог опредељења учитеља за ове уџбенике, што је по нашем мишљењу погрешно“ (Судзиловски, 2011: 243).

Компетентан наставник и квалитетни снимци музичких садржаја на носачу звука ученику су модел за постепено успостављање стабилне интонације. Учењем мелодија по слуху у првом и другом разреду поставља се звучни фонд, то јест, постепено се формира фонд музичких примера за рад у трећем и четвртом разреду из нота. Онда када ученици темељно савладају пожељену групу музичких примера методом рада по слуху, а то је током прва два разреда учењем „најмање тридесет песама и десетак музичких игара и бројалица“ (Стојановић, 1997: 82), пожељно је да се један део наученог материјала употреби као основа за рад на „тонском и ритмичком образовању, певању/свирању из нотног текста...“ (Стојановић, 1997: 82) у трећем и четвртом разреду. Памћењем песама-модела и других наменских песама, бројалица и музичких игара у свести ученика се акумулирају „звучне наслаге из којих се касније развија техника опажања тонова и ритмичких кретања, а затим на основу стеченог искуства и подсећања на запамћене песме то јест (сиц) *принципа асоцијације*, развија се способност декодирања непознатих мелодија – претварања графичких знакова (нотног записа) у тонове, односно у музичке мотиве као комплексе тонова“ (Стојановић, 1997: 82–83). Оно што ученике првог и другог разреда (узраст од 7 до 9 година) директно уводи у музичку писменост, а за овај узраст је примењиво, „јесте *уочавање и сликовито (графичко) приказивање мелодијско-ритмичких кретања наменских песама*“ (Стојановић, 1997: 83). Аудио компакт-диск је добро методички обликован када садржаји са ове електронске јединице уџбеничког комплета оживљавају иконички забележене музичке задатке и када су методичка упуства аутора у уџбенику у сагласју са музичким запи-

сом. Укратко, дигитални музички запис треба да буде верна звучна слика иконичког записа мелодије (песме) у штампаном медију и обрнуто. Поред неопходне интонативне резолуције, такође је потребно да сви музички примери на носачу звука за које се аутор определио буду и интерпретативно репрезентативни због подстицања интонативно-интерпретативне сигурности и способности ученика.

Дакле, иако је аудио компакт-диск потребан, практичан, пожељан и омиљен у настави музичке културе, иако јесте помоћник и савезник учитељу код репродукције вокалних/инструменталних садржаја у светлу музичке писмености, те тако може бити потпора за добијање интонативно-инетрпретативне слике музичког примера, не треба заборавити да ниједно техничко средство, исто као ниједан компјутерски програм (софтвер), никада не може да замени учитеља који конкретно – *уживо* (live) изводи музику својим ученицима.

Кратак преглед садржаја аудио ЦД-а у светлу поставке музичке писмености у уџбеницима одабраних издавача (Клет и Нова школа)

Из ширег истраживања уџбеника музичке културе из групе издавача са великим тиражом, овом приликом издвајамо кратак преглед садржаја електронске јединице уџбеничког комплета два издавача (*Клет* и *Нова школа*) због концепцијских различитости, сличности и постојања једне додирне тачке у нашој циљној области. Како се поставка основних тонских висина, затим трајања са еквивалентним паузама, музичких врста и фигура искључиво обавља методом рада по слуху у почетна два разреда, да би се припремио терен за наставак рада по слуху али и за рад из нотног текста у трећем, четвртом разреду и у осталим разредима који следе, због обимности студије у овом делу рада разматрамо ЦД уз уџбеник музичке културе до трећег разреда основне школе.

Уџбеник за *први разред*, прво издање из 2007. године од издавачке куће *Клет* из Београда (аутор: Гордана Илић), прати аудио компакт-диск као носилац петнаест (15) вокалних композиција (песама) дуплираних у инструменталним матрицама (укупно 30 музичких примера). На овом ЦД-у нема примера за активност слушање музике, али су ту дупликати песама за певање у форми инструментала и по свој прилици она врста уступка наставнику који се не одобрава из оправданих разлога. Подсећамо да постојање звучних записа и матрица песама може имати „делимично оправдање за учитеље који нису у стању да правилно репродукују песму, али није оправдање за потпуно занемаривање свирања“ (Судзиловски, 2011: 165). У поређењу са актуелним програмом – *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред* (Службени гласник РС – Просветни гласник, 2004: 61–62) већина снимљених песама је према жанру прилагођена ученицима првог разреда основне школе, а према обиму излази из домена поставке одређене групе основних тонова за први разред (компонована песма *Ал' је леп овај свет* има проширење тонског обима на тон *си* у малој октави). Одабране песме на ЦД-у почињу од тонова C-dur трозвука и садрже основне нотне вредности и паузе што их сврстава у групу наменских песама. Нажалост, већина музичких примера нема методички исправну аудио-визуелну подршку у уџбенику како би ученици поред звучне слике са електронског медија добили и слику ритма или кретања мелодије у штампаном медију. Како нема довољно добро разрађене методичке намере о увежбавању ритма или пулса приликом слушања и певања песме са ЦД-а у комбинацији са графичким приказом мелодијске контуре песме, компакт-диск овог издавача није компатибилан са штампаним уџбеником, те тако не добија обележје компоненте која може утицати на рад у поставци почетне музичке писмености. У уџбени-

ку *Чаробни свет музике* за први разред постоји сегмент под називом *Веселе игре* са дидактичким играма, говорним и певаним бројалицама, али, нажалост, овог материјала нема на носачу звука, као што нема ни снимљених песама-модела. Основни задатак бројалица је развијање и унапређивање ритмичке способности ученика, а овде ће рад на томе бити отежан из следећих разлога: иконички представљене бројалице у уџбенику имају пропусте у равномерности обележавања појединих слогова речи; иконице су по величини неуједначене, илустрације су скраћене у односу на дужину текста, бројалице и не постоје на носачу звука. Од песама-модела постоје два примера – за тон *ми* (*Ми идемо преко поља*) и за тон *сол* (*Сол ми дај*). Иако је познато да песме-модели дају највећи ефекат у поставци звука (поставка седам основних тонских висина *певањем*), необично је што ове мелодије уопште не постоје на ЦД-у и што су у уџбенику намењене активности *свирање* и извођењу пулса помоћу штапића и звечке. Код песама-модела постоје и пропусти у организацији слогова речи и места на којима треба употребити дечји инструмент. Ако је „равномерност, заправо, темељно, полазно обележје ритма, као својеврсно 'одбројавање' времена" (Деспић, 1997: 44) и ако ритмичка илустрација песме према местима коришћења инструмента дочарава супротно, онда је схватање и прихватање равномерности протока јединица бројања пољуљано. Дакле, од седам примера у сегменту *Тајне свирања* са три говорне бројалице и четири песме у основном дводелу и троделу, једино пример *Снажан мали бубањ* (*Срећа ђака првака* – прва песма на ЦД-у) има прихватљиво методичко решење у савладавању ритмичко-тонске проблематике и има аудиовизуелну усклађеност јер постоји повезаност снимка са ЦД-а са добро осмишљеном илустрацијом у уџбенику. Графички приказ кретања мелодије и односа тонова по дужини, као и обележавање тонова бојом у штампаном уџбенику музичке културе за први разред издавачке куће *Клет* није заступљено.

Уџбеник за *други разред*, друго издање из 2009. године од издавачке куће *Клет* из Београда (аутор: Гордана Илић), прати аудио компакт-диск као носилац четрнаест вокалних композиција (песама) дуплираних у инструменталним матрицама (укупно 28 музичких примера). ЦД за други разред, исто као ЦД за први разред, не садржи звучне записе примера за активност *слушање музике*.

Изузев три песме у D-duru и једне песме у B-duru, већина снимљених примера је у обиму прве октаве основног C-dura и основних тонских трајања са проширењем на половину ноте са тачком и целе ноте. У једном примеру (*Кока снела јаје*) појављује се тон *си* (h) из мале октаве. Један пример (*Петлић*) садржи пунктирану ритмичку фигуру на две јединице бројања (четвртина са тачком и осмина и обрнута варијанта – осмина и четвртина са тачком) која се може усвајати по слуху, али се због ритмичке сложености и дужине музичког записа тешко може употребити за рад из нотног текста у следећим разредима. Иако у званичном документу пише да „звук који деца памте у разним песмама и играма [...] касније повезују са нотним писмом" (Службени гласник – Просветни гласник, 60), треба водити рачуна да песме за будући рад из нота деци буду приступачне, реално изводљиве. Не могу сви музички примери бити у функцији музичког описмењавања, већ је то „посебна група мелодијско-ритмички једноставних примера..." (Стојановић, 1996: 38). Како је поменути пример записан у B-duru и како се већ на почетку мелодије појављује тежа ритмичка фигура за извођење (- - .), видимо да то није довољно добро решење за будући рад из нотног текста и да је кориснији развоју вокалних способности ученика. Преко звука одабраних песама са овог ЦД-а ученици другог разреда могу усвајати податке о висини тонова у обиму ноне (h – c2) али у неј-

накој пропорцији, пошто доминирају наменске песме за утврђивање тонова *до*1 (c1) и *сол*1 (g1), осмина, четвртина, половина и њихових пауза.

На компакт-диску и у уџбенику не постоји ни једна песма-модел иако прописани програм за други разред препоручује пет песама-модела за тонове *до*, *ре*, *ми, фа*, *сол*. Према увиду у садржај компакт-диска издавачке куће *Клет* види се да нема бројалица. Међутим, у делу уџбеника *Веселе игре* проналазимо три говорне, једну певану бројалицу и четири музичке игре. Иако примећујемо доследност аутора у стилу, то јест у дизајну иконичког представљања бројалица и музичких игара, у поређењу са уџбеником претходног разреда овде уочавамо напредак у сређености слогова речи и сличица које приказују место где се учествује покретом а *Приручник за учитеље* открива да се примењује тапашње у осминама или корачање, покрети ногу у четвртинама или у ритму бројалице. Иако су илустрације бројалица прегледне са јасно обележеним местима за учешће покрета и стицање искуства о равномерности протока музичког времена, оне немају разрађене системе за разликовање дужих и краћих трајања. Приметили смо да се у простору области *Тајне свирања*, у аранжману за дечје инструменте (штапићи, звечке и бубањ), користе још две говорне бројалице (*Киша и мрав* за штапиће и изговор и *Еци пеци пец* за штапиће, бубањ и изговор), такође незабележене на компакт-диску, и две песме за певање са компакт-диска (*Ала веје, веје*[6] и *Добар вече суседице*). Графички приказ кретања мелодије и односа тонова по дужини, као и обележавање тонова бојом у штампаном уџбенику музичке културе за други разред издавачке куће *Клет* није заступљено. Преслушавањем снимљеног материјала са ЦД-а приметили смо да снимак песме *Вишњичица род родила* одступа од приложеног нотног записа у Приручнику за учитеље и да су певачке нумере на носачу звука уз уџбеник музичке културе за први и други разред издавачке куће *Клет* стилски и интонативно-интерпретативно добро избалансиране.

Иако овде постоји напредак у методичкој организованости бројалица, песама и игара за учвршћивање ритмичких способности ученика, односно учење пулса и ритма преко покрета и коришћења дечјих инструмената, само два музичка примера омогућавају комплетно повезивање снимљеног звука са сликом у уџбенику. Да би компакт-диск испунио методичку функцију у светлу поставке музичке писмености треба више песама повезати звуком и сликом и размислити о избору и редоследу музичких примера за тонске основе – песме-моделе. Већ смо говорили о важности приступачног тонског материјала и да не могу сви примери бити у служби музичке писмености. Наиме, тонске основе ће бити добро осигуране учењем приступачне музичке грађе (Стојановић, 1996), што значи да песме треба да имају „једноставну, певљиву мелодију у којој се тонови нижу без већих скокова, јасног ритма, обима до октаве (c1 – c2, евентуално d2), малог облика (реченица, период, дводелна и троделна песма) са честим понављањем музичких фраза и у тоналитету који одговара дечјем гласу (најчешће D-dur, d-mol). Није случајно што се народној песми даје истакнуто место у настави музичке културе. Она својим једноставним текстом са много строфа и понављања, као и ритмичко-мелодијским особеностима управо одговара претходно наведеним захтевима“ (Стојановић, 1996: 28). Како на носачу звука и у уџбенику нема песама-модела за активност певање и како изостаје повезаност снимака са сликом у уџбенику на тему кретања мелодије, то нам показује да дигитални носач звука уз уџбеник *Чаробни свет музике* за први и други разред основне школе није довољно методички

6 Ритмички аранжман за мелодију *Ала веје, веје* је исти као код певане бројалице *Иш, иш, иш, ја сам мали миш*. И један и други пример садрже иконичку партитуру са четири линије (деонице): за извођење ритма, јединице бројања и наглашеног дела такта уз певачку активност што је преамбициозно за ученике другог разреда основне школе.

функционалан и адекватно компатибилан са основном књигом, то јест да не испуњава довољно описаних захтева да би постао компонента поставке музичке писмености.

Компакт диск уз уџбеник музичке културе *Нова школа* за први разред (аутор: Милица Ћук), прво издање из 2011. године, носилац је садржаја програма за активности *йевање/свирање* и садржаја програма *слушање музике* (укупно 43 музичких записа). За активности певање/свирање које су у функцији савлађивања ритмичке и тонске проблематике постоје звучни записи 28 песама. Говорних бројалица на ЦД-у има девет, од укупно четрнаест, и са њима почиње рад на ритмичком образовању ученика (развој ритма и пулса). Кроз извођење говорног ритма који на снимку демонстрира женски глас приступачне боје и дикције заједно са звуком дечјег инструмента ученици добијају тачну звучну слику, спонтано усвајају осмине, четвртине, половине и паузе које се слажу са илустрацијама истих примера у уџбенику. Ако бројалицу *Бумбари* изузмемо из процене због техничке неисправности, па тако и неупотребљивости у настави, остале бројалице са носача звука су технички и методички исправне – информација на ЦД-у је подржана адекватном и деци овог узраста приступачном илустрацијом; нема раскорака између ова два медија; места на којима треба употребити дечји инструмент прецизно су обележена за синхронизацију са аудитивним податком на ЦД-у. Тако је овај носач звука методички компатибилан и функционалан за решавање и поставку почетне ритмичке проблематике.

Код заступљености песама-модела уочавамо празнину и у електронском и штампаном медију. Анализом оријентационо-оперативног плана[7] за први разред у 2015/16. години утврђено је да постоји редослед у низању тонског материјала – поставка тонских висина почиње од тонова народног трихорда (*ре – ми – фа*) са пристуйачним мелодијама прво у обиму наведена три тона (*Ко йре до мене*) и потом се обим мелодије проширује на тетрахорд помоћу тона *до*1 (*Иде маца око шебе*), али ни ових примера нема на ЦД-у. Исто као и код бројалица, песме за певање и игре су у великој мери усклађене према законском документу. Више од двадесет нумера са компакт-диска је у складу са препорученим композицијама из Правилника о наставном плану и програму за први разред (*Службени їласник – Просвешни їласник*, 2004: 61). Како нема песама-модела, одабране песме и игре за певање су наменске песме јер помоћу њих ученици по слуху упознају основне тонове и трајања, и то у комбинацији са занимљивим методичким решењем за показивање кретања мелодије и трајања тонова, али не усвајају солмизационо име иницијалиса. Свих шеснаест (16) песама и игара са носача звука има иконичку презентацију у штампаном уџбенику. Понуђен је стандардни линијски систем, по димензији и изражајности прилагођен првацима, са симболима према тематици песама на месту нота. Иако се музички примери у предбукварском периоду уче спонтано по слуху и без теоријских објашњења, ученицима не могу сметати иконички прикази песама и игара помоћу линијског система са тактицама и записаном мером и уоквиреном легендом испод штампаног примера у којем се јасно види да је мањи облик кућице, пахуље и сл. за краћа трајања, а већи за дужа трајања. Међутим, оно што ће свакако сметати јесте дисбаланс у интонацији извођача и разлика појединих тонова у звучном и иконичном запису неких мелодија. Укратко, звучна илустрација са ЦД-а има другачије тонове и трајања од илустроване мелодије и обрнуто (*На крај села*, *Чика мрак*, *Први снеї*, *Сишна је киша йадала*).

Поврх тога, јавља се и шаренило боја у уџбенику које нису у служби асоцијације на сваку висину тона, као што је то учињено и објашњено у *Музичком буквару*, већ су у служби приказивања различитих трајања и кретања мелодије.

7 http://novaskola.com/za-ucitelje/

У више примера смо регистовали интонативни, па тако и интерпретативни дисбаланс – пропуст, непожељност и опасност у поставци основних тонова и музичком доживљају ученика (*Дошла јесен, Неваљали зека*, *Ситна је киша падала*, *Авантуре малога Јују*, рефрен песме *Час тамо)*. Идеја да неке песме за узраст деце од 6 до 7 година певају одрасли мушки извођачи није уобичајена, али није ни незанимљива. Међутим, због недовољно уложене пажње у интонацију, дикцију и хомогеност, оне представљају слабост и неподобност у понуди музичког материјала. Интерпетативно-интонативни дисбаланс певача утиче на добијање погрешне звучне слике песме, односно, на учење погрешних тонова. Уочили смо и да снимак песме *Ја посејах лан* у потпуности мелодијски одступа од иконичког записа у уџбенику, што је у настави музичке писмености недопустиво. Такође смо приметили да неке нумере значајно „одскачу" од просека смиљеног материјала према другачијем и напреднијем стилу интерпретације и да нема података о извору одабраног материјала, као ни о извођачима.

Носач звука издавача *Нова школа* уз уџбеник музичке културе за други разред (аутор: Милица Ћук), прво издање из 2011. године, исто је конципиран као у претходном разреду – носилац је садржаја за активности *певање*/*свирање* и *слушање музике* (укупно 41 композиција). Више од половине музичких нумера је у служби савладавања ритмичко-мелодијске проблематике (24 песама). На ЦД-у постоји шест, док уџбеник садржи тринаест говорних бројалица (певаних бројалица нема ни у једном медију). Неке бројалице су аранжиране за дечје инструменте и користе се у активности *свирање.* Ако оставимо по страни неколико ситних пропуста, оно што се чује у већини бројалица записаних на ЦД-у (дужа и краћа трајања са паузама), верно се види и у илустрацијама, па су тако ова два медија компатибилна за стицање ритмичко-метричких искустава, а носач звука функционалан за почетну поставку основних трајања са паузама. Поставка основних тонова се обавља без подршке песама-модела. Како нема песама-модела, свих осамнаест песама су наменске песме. Оне су у основном C-dur тоналитету, дводелне и троделне мере, и најчешће почињу тоновима *сол* (g1), *до* (c1), *ми* (e1) и *фа* (f1). Остали тонови постоје у мелодијама али нису у функцији иницијалиса. Како нема примера који почињу тоновима *ре* (d1), *ла* (a1), *си* (h1) и *до* из друге октаве (c2), евидентно је да компакт-диск носи један део материјала за поставку основних тонова и да не постоји део звучног материјала за још четири наведена основна тона. У осам песама, понекад у почетним тоновима, а понекад током песме, постоји изражен интонативно-интерпретативни дисбаланс. У примеру *Петлић* трајно је забележена несигурност извођача у преласку са прве на другу строфу, а то се такође памти, усваја. Ако знамо да ученици гледају у слику мелодије у уџбенику приликом емитовања ЦД-а, они ће спонтано запамтити позиције сличица (иконица) на другачијим местима од онога што је трајно записано и што се чује. Наравно, ученици нису у могућности да региструју описане недостатке које уџбеник не сме да има. Описана појава у светлу музичког описмењавања представља опасност и методичку непожељност јер је познато колико је тешко да се грешке и пропусти у знању исправе. На носачу звука има примера са техничким пропустима који мењају музички ток и звучну слику (*Јесен*), примера који према штампаној илустрацији одступају од звука дигитално записане мелодије због незаписане пролазнице (*Зелени се јагодо*) и антиципације тонова (*Летња песма*), незаписане короне, репетиције (*Имају ли карте сви, Мамино коло, Кукавица*) и песме коју певају одрасли мушки извођачи са дисбалансом у интонацији, те тако и у интерпретацији (*Нова година*).

Код иконичког представљања кретања мелодија занимљива идеја и шаренило боја су већ познати, али нису довољно добро разрађени. Наиме, и овде, као и у претходном уџбенику, уг-

лавном постоји склад на релацији електронски медиј – штампани уџбеник, нарочито код приказивања односа тонова према трајању (мали, средњи и велики облик симбола према теми песме замењују осмине, четвртине и половине) али не постоји разрађен систем у обележавању основних тонова бојом.

Закључак

Дигитални носач звука (ЦД) масовно је прихваћен изум у свакодневном животу и раду, практичан у настави музичке културе, специјално за област музичка писменост, зато што омогућава емитовање звучних информација за рад на ритмичком и тонском образовању ученика. Компакт-диск је велики помоћник и савезник наставника у савременом наставном процесу, али не може, не треба и не сме да буде њихов потпуни заменик. Треба увек имати на уму да је активно (*уживо*) вокално-инструментално обраћање наставника својим ученицима увек јаче, упечатљивије, а за музичку писменост и делотворније од преслушавања и понављања музичких записа искључиво са ЦД-а, због пружања конкретног и целовитог музичког доживљаја. Када електронска јединица уџбеничког комплета (CD) има изоловане или недовољно добро укомпоноване садржаје програма музичке писмености са уџбеником у штампаном медију, тада је поставка музичке писмености ослабљена – носач звука није програмски и методички компатибилан и не може бити компонента поставке музичке писмености. Кратак преглед носача звука за први и други разред од два издавача (*Клет* и *Нова школа*) резултирао је сазнањем о низу сличности, различитости и једној додирној тачки у концепцији. Наиме, слични су због усклађености са препорученим композицијама у законском документу, жанру и обиму песама, а различити по вокално-инструменталној примени и разноврсности бројалица, песама и игара, интонативно-интерпретативном балансу, броју заступљених примера на ЦД-у, повезаности и компатибилности са основном књигом за ученика и наставника у погледу илустрација за приказ звучног записа. Такође смо уочили да носачи звука уз уџбеник наведених издавача имају једну додирну тачку – они нису носиоци песама-модела, те се поставка тонских висина и фиксирање основних тонова у свести ученика за будући рад из нотног текста доводи у питање.

Због разуђених техничких и методичких перформанси компакт-диск је помоћни и потпорни информатор и демонстратор бројалица, песама-модела, наменских песама и игара највише у припремној фази поставке почетне музичке писмености (предбукварски период) када доминира учење по слуху. Ако имамо дигитални носач звука који је носилац садржаја жанровски приступачних деци, адекватног тонског обима, репрезентативне интерпретације и ако кореспондира са учеником не само помоћу звучног записа већ и помоћу компатибилне илустрације музичког примера у уџбенику, онда ова електронска јединица мултимедијалног уџбеничког комплета музичке културе обавља адекватну методичку фукцију и оправдава обележје компоненте поставке музичке писмености.

Литература

- Васиљевић, З. М. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика I*. Београд: Учитељски факултет.
- Деспић, Д. (1997). *Теорија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Žužul, A. (2004). Udžbenik i kurikulum. U Slavenka Halačev (ur.), *Udžbenik i virtualno okruženje* (23 – 43). Zagreb: Školska knjiga.
- Илић, Г. (2007). *Чаробни свет музике* и CD: музичка култура за први разред основне школе, 1. изд. Београд: Klett.
- Илић, Г. (2009). *Чаробни свет музике* и CD: музичка култура за други разред основне школе, 2. изд. Београд: Klett.
- Илић, Г. (2010). Приручник уз радни уџбеник *Чаробни свет музике*: музичка култура за други разред основне школе, 2. изд. Београд: Klett.
- Јеремић, Б. (2013). *Ефекти примене иновативних методичких приступа у настави музичке културе*: Утицај модела обраде песме по слуху на развој вокалних способности ученика на млађем школском узрасту (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
- http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/BiljanaJeremic_disertacija.pdf. Retrieved May 20, 2016.
- Јовић-Милетић, А. (2009). Од рецепције до интерпретације – искуства из наставе у музичкој школи „Стеван Мокрањац“ у Краљеву (Од рецепције до интерпретације у настави музичког описмењавања на народним тоналним основама). Зборник XI Педагошког форума: *Покрет у музичким и сценским уметностима*. Београд: Факултет музичке уметности, 106–112.
- Клајн, И., Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Левков, Љ. (2007). Приручници за наставнике: Српски језик, Свет око нас, Природа и друштво. У Дијана Плут (ур.), *Квалитет уџбеника за млађи школски* узраст (309–333). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- *Лексикон образовних термина*. (2014). Београд: Учитељски факултет.
- *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*. (2004). Београд: Службени гласник – Просветни гласник.
- *Речник српског језика*. (2007). Нови Сад: Матица српска
- Стојановић. Г. (1997). Музичко описмењавање ученика млађих разреда основне школе. *Учитељ*, бр. 55-56 (XV), 81–87.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе* од 1. до 4. разреда основне школе – Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Судзиловски, Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет Музичка култура (други део). *Зборник радова*, бр. 13. Ужице: Учитељски факултет, 235–245.
- Todorović, L. A. (2009). *Umetnost i tehnologije komunikacije*. Beograd: Clio.
- Ћук, М. (2011). *Певам, свирам, слушам* и CD: музичка култура за први разред основне школе, 1. изд. Београд: Нова школа.
- Ћук, М. (2011). *Певам, свирам, слушам* и CD: музичка култура за други разред основне школе, 1. изд. Београд: Нова школа.
- http://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1907:school-music-performance-programs-and-the-development-of-functional-musical-literacy-a-theoretical-model&Itemid=124. Retrieved January 19, 2015.

- http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/Elementi_periferne_memorije_.pdf Retrieved November 13, 2015.
- http://novaskola.com/za-ucitelje Retrieved February 21, 2016.

Didactic and methodic function of digital sound carrier as a component of setting the foundation for music literacy

Radmila Stojanović

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

In this paper we present properties (technical and methodical performances) of digital sound carrier – electronic unit of textbook package for the subject Music culture, in relation to setting the base for music literacy. We explain the methodic function of existing electronic medium in form of an audio CD in transferring and receiving music knowledge on account of setting the sound as a foundation – initialis in acquiring music literacy.

The paper contains an overview of reasons for having the support factors for a teacher and students in their attempt to actualize music material using digital sound carrier. It aims to explain the purpose of digital sound carrier and its role as supporter and as an ally to the educator in the process of education.

Our study of this scarcely researched topic, validated by a short overview of contents of a few digital sound carriers matching their textbooks, shows that existing electronic medium provides adequate methodic function and that it represents a useful methodical component in initial phase of setting the foundation for music literacy only when compatible with program of the matching textbook / textbook package.

Key words: didactic, methodic, textbook package, digital sound carrier, music literacy.

UDC 371.333:004
371.13:004

Развој дигиталних компетенција наставника разредне наставе[1]

Гордана Стоковић[2], Мирослава Ристић

Учитељски Факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Циљ рада је анализа курикулума за стицање дигиталних компетенција наставника разредне наставе (учитеља) у функцији стварања стимулативног наставног окружења. Вршена је метаанализа кључних докумената у којима се дефинишу дигиталне компетенције; анализа начина стицања дигиталних компетенција и припремљености студената прве године Учитељског факултета у Београду; анализа садржаја наставних програма иницијалног образовања учитеља у Србији као и програма континуираног професионалног усавршавања. За процену васпитно-образовног система да ствара, користи и развија дигиталне кокмпетенције коришћена је метода 4Ц. Кључни резултати истраживања указују да: студенти прве године не поседују адекватне дигиталне компетенције; да се на наставничким факултетима при универзитетима посвећује значајна пажња употреби дигиталних технологија у настави, међутим будући учитељи у оквиру свог иницијалног образовања не добијају напредне дигиталне компетенције као што су компетенције за дигиталну инклузију; не постоје адекватни портали за подршку примени савремених дигиталних технологија у настави; постоји позитивна мотивација од стране учитеља за стицање напредних дигиталних знања и вештина. Системско оспособљавање наставника за стварање стимулативног дигиталног наставног окружења подразумева неопходно успостављање целокупног добро координисаног система професионалног развоја наставника од њиховог почетног образовања током студија, преко увођења у посао до континуираног професионалног усавршавања при раду при чему је факултетима неопходна константна друштвена подршка и сарадња.*

Кључне речи: *дигиталне компетенције, настава, учитељ, ученик, курикулум*

Увод у проблем

Образовање је са истраживачког аспекта веома сложено јер је за адекватно тумачење података неопходно познавање, релевантних докумената, анализа и резултатата постојећих истраживања као и међународне и националне трендове, образовну политику, социокултурни и историјски контекст као и стање у реалности тј. на самом терену. Из тог разлога неопходно је користити системски приступ и изабрати одгова-

1 Рад представља део истраживања у оквиру пројекта 179020D чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 gordana_stokovic@yahoo.com

рајућу методологију рада која дефинише начин рада са подацима и закључивање на основу података. Овај рад је квалитативно истраживање у коме је за процену васпитно-образовног система да ствара, користи и развија дигиталне компетенције наставника коришћена је метода 4Ц, о којој ће касније више бити речи.

Важно је подвући да је дигитална компетенција једна је од осам темељних компетенција за целоживотно образовање које је одредила Европска Унија како би успешно одговорила изазовима развоја друштва знања и светског тржишта. Дигитална компетенција односи се на оспособљеност за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационе технологије (ИКТ) за рад, у личном и друштвеном животу као и у комуникацији. Њени кључни елементи су основне ИКТ вештине и способности: употреба рачунара за проналажење, процену, складиштење, стварање, приказивање и размену информација као и развијање сарадничких мрежа путем интернета. Ове способности укључују познавање употребе ИКТ, али и критичко промишљање о томе како је најбоље ИКТ употребити у свом раду као и у личном и друштвеном животу.

Према оквиру за развој и разумевање дигиталне компетенције (Ferrari, 2013), подручја дигиталне компетенције су:

Информације: препознати, пронаћи, меморисати, организовати и анализирати дигиталне информације са критичким осврtом на њихову релевантност и сврху.

Комуникације: ефикасно комуницирати у дигиталном окружењу, делити садржаје помоћу мрежних алата, повезати се са другима и сарађивати употребом дигиталних алата, активно учествовати у online заједницама и мрежама, одабрати начине комуникације који су примерени учесницима, уважавати културалне разлике. Бити одговоран дигитални грађанин који води рачуна о својим и туђим дигиталним траговима.

Стварање садржаја: стварати и уређивати нове садржаје, унапређивати и модификовати претходна знања и садржаје, креативно се изражавати кроз дигиталне медије, стварати мултимедијске садржаје, обраћати пажњу на интелектуално власништво, права и допуштења. Знати како подесити програме, апликације и уређаје за своје потребе и разумети основе програмирања.

Сигурност: заштитити своје уређаје и садржаје, разумети сигурносне ризике и могућности заштите, бринути о својим и туђим личним подацима и заштити приватности, штитити се од електронског насиља и online превара. Бити свестан утицаја технологије на здравље људи и околину.

Решавање проблема: препознати дигиталне потребе и садржаје, информисано одлучивати о најпримеренијим дигиталним алатима за одређену сврху, решавати концептуалне проблеме коришћењем дигиталних модела, креативно се користити технологијом, решавати техничке проблеме, подизати властите и туђе дигиталне компетенције. Иновативно и креативно користити технологију.

На основу анализираног дигиталног оквира можемо закључити да се дигитална компетенција, за целоживотно образовање, претежно базира на основним ИКТ вештинама, а то су пре свега примена рачунара за тражење, процењивање, складиштење, производњу, презентовање и размену информација, као и за учешће, комуникацију и сарадњу путем интернета.

Управо због ове потребе развијен је сертификациони прогам ECDL (European Computer Driving Licence), изван Европе сертификат је познат као ICDL – (International Computer Driving Licence). То је вендорски независан стандард који је 2003. године добио званичну подршку Евопске Комисије и тиме постао службени стандард у државним органима који дефинише јединствен оквир информатичких знања и вештина корисника рачунара. Овај сертификат по-

тврђује потпуну компетентност за коришћење персоналног рачунара и основних програмских апликација у свакодневном раду.

Актуелни ECDL наставни план и програм обухвата провере знања за три тематске целине (модуле): 1) Основни модули (основе коришћења рачунара, основе коришћења интернета, обрада текста, табеларне калкулације); 2) Стандардни модули (презентације; коришћење базе података, ИТ сигурност, online колаборација, обрада слика, обрада интернет страница, пројектно планирање, по 2D CAD, употреба здравственог информационог система); 3) Напредни модули (напредна обрада текста, напредне табеларне калкулације, напредне базе података, напредне презентације).[3]

Можемо поставити питањр да ли презентовани службени стандард дигиталних којмпетенција може дати наставницима потребна знања, вештине и ставове за ставарање стимулативног наставног окружења. На основу анализе и кодирања интервјуа, бележака са терена, дугогодишњег искуства у реализацији обука, за претпоставку смо узели да је овај стандард прихватљив за стицање основних дигиталних компетенција наставника. Из тог разлога пажњу смо фокусирали на анализу модела развоја дигиталних компетенција наставника вршећи анализу секундардних извора.

Модел развоја дигиталних компетенција наставника

О моделу развоја дигиталних компетенција наставника урађено је више од седамдесет значајних истраживања (Chai et al., 2013), што указује на важност ове теме. За дигиталне копетенције наставника можемо рећи да су динамичке и сложене не само због самог динамичног развоја ИКТ већ и због тесне повезаности се педагошким, психолошким, методичким, дидактичким и предметним компетенцијама наставника.

Можемо рећи да развој дигиталних компетенција наставника у функцији стварања стимулативног наставног окружења почиње са образовањем за основу употребу ИКТ и наставља се све до образовања за употребу ИКТ у настави. Модел развоја дигиталних компетенција је етапни или фазни. Образовање наставника за употребу ИКТ је предуслов за образовање за употребу ИКТ у настави.

Образовање за употребу ИКТ састоји се од 4 фазе: 1.детекција потенцијала ИКТ у наставном раду, 2. наставник учи да користи ИКТ, 3. наставник разуме где и када треба да користи ИКТ, 4. наставник специјализује се за коришћење одређених алата.

У наредне четири фазе наставници се образују за употребу ИКТ у настави. У првој фази наставник овладава знањима и вештинама за унапређење наставног рада коришћењем алата за продуктивност и комуникацију. Наставници у овај фази користе продуктивне алате, за унапређење свакодневног рада, као што су програми за: обраду текста, табеларне калкулације, креирање публикација различитог типа као што су нпр, наставни листићи, е-пошта и др. Циљ наредне фазе је изградња компетенција за унапређење традиционалних метода наставе употребом мултимедија. У трећој фази наставници се оспособљавају за креирање наставног окружења које је подржано веб алатима. У овој фази наставници уче да препознају наставне ситуације у којима је корисно употребити ИКТ као и одаберу и примене адекватне алате чиме се остварују наставни циљеви али и ученицима олакшава учење. У четврој фази наставник креира иновадивна дигитална наставна окружења, овладава системима за управљање учењем и могу да управљају новим окружењима за учење (Majumdar, 2005; KrumsvikR. J. 2011).

3 ECDL - http://www.ecdl.rs/index.htm

Стандарде дигиталних компетенција наставника који су прихваћени и интегрисани у образовне системе многих земаља креирало је Међународно удружење за образовну технологију ISTE *(енг. International Society for Technology and Education).* Њима су одређене компетенције које је потребно да поседују не само наставници, ученици/студенти већ и ненаставно особље.

Стандарде дигиталних компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја ИСТЕ дефинише у оквиру пет група. Прва група стандарда односи се на подстицање ученика на креативност, критичко размишљање, квалитетну комуникацију, иновативност, истраживање и решавање проблема како у традиционалном тако и у дигиталном окружењу. Следећа група стандарда обухвата компетенције наставника за дизајн, развој и употребу стимулативног наставног дигиталног окружења које треба да обезбеди: индивидуалну подршку ученика, стимулацију ученика за управљање сопственим учењем, подршку различитим стиловима учења ученика као и адекватну повратну информацију ученицима о њиховом раду. Трећа група стандарда односи се на компетенције за примену дигиталних технологија у решавању различитих проблема у процесу поучавања као и на компетенције за академску сарадњу и комуникацију са ученицима, родитељима/старатељима, колегама, локалном и широм заједницом која је од значаја за унапређење васпитно-образовног рада. Четврта група стандарда је оквир за обезбеђење компетенција за употребу дигиталних технологија уз поштовање правних и етичких норми, поштовања ауторских права, разумевања других култура и питања праведности у односу на дигиталну технологију. Последња група стандарда обухвата компетенције наставника које се односе на њихов професионални развој и целоживотно учење како би свакодневна наставна пракса била усклађења са дигитално-дидактичким иновацијама (ISTE, 2015).

Друштвени контекст, економије базиране на знању, у којој се одвија образовање и васпитање код нас и у свету, последњих деценија пред наставнике, када су у питању њихове компетенције, поставља нове захтеве. У контексту промењених и повећаних захтева за наставнике, настао је и овај рад са циљем утврђивања спремности наставника радзредне наставе (учитеља) за стварање стимулативног дигиталног наставног окружења али истовремено и спремности васпитно-образовног система да стимулише, ствара, користи и развија дигиталне компетенције.

Предмет анализе

Дигиталне технологије имају потенцијале како у погледу трансформације тако и у погледу иновирања васпитнно-образовног система. Оне су ефикасно средство за превазилажење недостатака традиционалне наставе и постизање наставних циљева могу бити сврсисходне само ако су наставници оспособљени и имају могућности да их употребе.

Из тог разлога вршена је процена васпитно-образовног система да ствара, користи и развија дигиталне компетенције наставника. У оквиру ове процене као најзначајнији предмети анализе издвајају се: информациона инфраструктура; потенцијали образовног система за развој дигиталних компетенција; спремност за креирање и дистрибуцију дигиталних наставних материјала и хибридних наставних модела као и спремност друштва за системску подршку имплементацији ИКТ.

Методологија

За процену васпитно-образовног система да ствара, користи и развија дигиталне компетенције наставника коришћена метода 4C. Ова

метода заснована је на испуњењу четири критеријума:

1. **Повезаност (eng. Conectivuty)** – квалитет и распрострањеност приступа интернету коју подржава информациона инфраструктура у школама;
2. **Потенцијал (eng. Capability)** – способност државе, односно васпитно-образовног система за интеграцију и употребу ИКТ засновану на квалитету, снази и традицији образовног система;
3. **Садржај (eng. Content)** – доступност образовних интернет садржаја и дигиталних наставних материјала, релавантних за област васпитања и образовања;
4. **Култура (eng. Culture)** – спремност друштва да подржи промене потребне за употребу ИКТ у систему образовања у функцији целоживотног учења.

Резултати

***Критеријум 1 - Повезаност** - квалитет и распрострањеност приступа интернету коју подржава информациона инфраструктура у школама*

Информациона инфраструктура обухвата серверске системе (системи за опслуживање апликација, интерно складиштење информација, права управљања, мрежне услуге, безбедносни систем и др), рачунарску опрему и програме који омогућавају да се садржају на мрежи приступа, могућност да се садржаји креирају, обрађују, складиште и смештају. У савременим образовним системима оптимална упосленост постојеће информационе инфраструктуре која гарантује ефикасност и економичност постиже се платформом рачунарског облака. *Рачунарски облак* је модел информационог система, у којем је комплетна ИКТ инфраструктура апстрахована и понуђена корисницима у виду интернет сервиса (Вујин, 2013: 13).

Свеобухватно истраживање за Србију, када је у питању *рачунарство у облаку* и приступ интернету од стране наставника, ученика из школа и од кућа не постоји. Према истраживању Џигурског и сарадника о употреби ИКТ у школама у Србији свим основним школама је обезбеђен приступ интернету изузев неколико школа којима је интернет ускраћен због неплаћених рачуна. Интернет је превасходно доступан наставницима док је у веома ретким случајевима доступан ученицима у школама у заједничким просторијама и дворишту. Најчешћи аргумент за овакву праксу је очување брзог и стабилног протока података (Џигурски С. и сар., 2013: 22).

Критеријум повезаност почива на доступности и употреби интернета. Основни истраживачки налази Републичког завода за статистику Србије указују на то да у Србији 63,8% домаћинстава поседује интернет прикључак. Заступљеност интернет прикључака највећа је у Београду и износи 71,6%. У Војводини она износи 67,9%, а у централној Србији 57,2%. Значајне разлике постоје и када упоредимо заступљеност интернет прикључака у урбаном и руралном делу Србије: 70,1% наспрам 53,2% . Значајне разлике постоје и када упоредимо заступљеност интернет прикључака у урбаном и руралном делу Србије: 70,1% наспрам 53,2%. Удео корисника интернета према нивоу образовања је: 87,8% од лица са вишим и високим образовањем; 78,2% од лица са средњим образовањем и 38,2% од лица са бразовањем нижим од средњег образовања (Ковачевић и сар., 2015, 14,15). Ученици основних школа у Србији, по питању употребе интеренета и мобилних уређаја, слична су европским вршњацима. Наиме 84% ученика 4. разреда (узраста од 10 година) имају мобилни телефон док њих 87% користи интернет. Скоро сви ученици старијих разреда имају мобилни телефон док њих 95% користе интернет. И наставници и родитељи ређе приступају интернету него деца (Попадић и Кузмановић, 2013).

На основу реинтерпретираних истраживачких налаза можемо закључити да је интернет наставницима доступан у школама као и да већина њих има приступ интернету и ван школе.

Налази истраживања Џигурског и сарадника о употреби ИКТ у школама у Србији када је у питању доступност ИКТ опреме у основним школама указује да је опремљеност школа веома различита и да варира у односу на величину школе, ниво економске развијености општине на којој се налази, спремност запослених и родитеља да улажу у опремање, итд. Тачније опремање школа финансирају локалне самоуправе и доступност опреме зависиод локалне заједнице. Последица везаности основних школа за локалне самоуправе резултира да су основне школе у великим центрима као што је Нови сад и Сремска Митровица због добре материјално-финансијске ситуације боље опремљене и имају више обученог кадра од школа у мањим срединама, где је опремљеност веома лоша, што угрожава праведност образовног система. Охрабрује податак добијен из овог истраживања да је већини наставника или свакодневно или више пута недељно доступна опрема (рачунар са интернет везом и штампач). Ипак овај ниво опремљености је недовољан јер највећи број рачунара у основним школама концентрисан је у дигиталним кабинетима за информатичку наставу и користи се превасходно за потребе наставе рачунарства и информатике док се веома ретко користи у настави других предмета. Осим у наведеним кабинетима, рачунари и пројектори се ретко налазе у учионицама. Поједине школе имају великих проблема са употребом ИКТ због неисправности дигиталних кабинета. Коришћење рачунара и дигиталних кабинета ван наставе није омогућено. Постојећи ниво опремљености само делимично задовољава потребе у школама (Џигурски С. и сар., 2013, 18-23).

Критеријум 2 - потенцијал образовно-васпитног система за интеграцију и употребу ИКТ

Задовољење првог критеријума (критеријума 1– повезаност), само је један од предуслова за ефективну примену ИКТ. Међутим темељ чинини критеријим 2 –потенцијал, чији су подкритеријуми: јак образовно-васпитни систем који обезбеђује успешну интеграцију ИКТ, дигиталне компетенције наставника, традиција у стручном усавршавању и подршка доживотном учењу, при чему је значајно проширење образовања из класичних васпитно-образовних оквира на пословно окружење и свакодневни живот.

Јак образовно-васпитни систем треба да понуди квалитетно образовање за све. Основни критеријуме за квалитет везујемо за доступност, ефикасност и праведност васпитно-образовног система.

Завод за унапређивање образовања и васпитања је 2011. године објавио документ који прописује Стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. У том документу, компетенције наставника су подељене у четири групе: компетенције за наставну област, предмет и методику наставе, компетенције за поучавање и учење, компетенције за подршку развоју личности ученика и компетенције за комуникацију и сарадњу. У уводном делу документа истиче се да наставник треба да *Примењује информационо-комуникационе технологије*. Када је реч о дигиталним компетенцијама наставника, оне се помињу само у оквиру компетенција за наставну област, предмет и методику, где се наводи да наставник *Познаје технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје; Планира информисање о новим трендовима и примену одговарајућих и доступних технологија у образовању; Примењује одговарајуће и доступне технологије у образовању и Континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, ме-*

методике наставе и образовне технологије (ЗУОВ, 2011);

На основу увида у ове документе, можемо да закључимо да је на легислативном нивоу истакнуто да наставник треба да познаје и користи информационо-комуникационе технологије, али се не наводе конкретније дефиниције на који начин ИКТ треба да се користи у настави. Дигитална писменост наставника је правно прописана на нивоу познавања, планирања, информисања, примене и усавршавања, где се у улогу субјекта ставља сам наставник, док се усмеравање и мотивисање ученика на коришћење дигиталних технологија, од стране наставника нигде не наводи.

Стручно усавршавање наставника

На основу Закона о основама система образовања и васпитања, који је најзначајни правни документ у области образовања, 2015. године је усвојен Правилник о сталном стручном усавршавању настваника, васпитача и стручних сарадника, којим се *утврђују се облици стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, приоритетне области за стручно усавршавање, програми и начин организовања сталног стручног усавршавања и друга питања од значаја за развој система стручног усавршавања.* Према овом Правилнику, стручно усавршавање наставника, се спроводи кроз активности које организује установа у којој је наставник запослен, надлежно Министарство, сам наставник у складу са личним планом, или кроз похађање одобрених програма обука и стручних скупова. Програме обуке одобрава Завод за унапређивање образовања и васпитања на основу конкурса и објављује их на својој интернет страници, а програми се одобравају на две године. У члану 7. овог Правилника дефинисане су *приоритетне области стручног усавршавања од значаја за развој образовања и васпитања.* Међу овим областима се не налази развој дигиталних компетенција наставника.

Завод за унапређивања образовања и васпитања у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016[4] годину нуди 65 акредитованих стручних семинара из области ИКТ, од којих 44 семинара имају наставнике разредне наставе за циљну групу. Највећи број семинара се бави основним ИКТ компетенцијама као и стицањем техничких знања и вештина као што су: израда веб сајта, програмирање, вођење е-дневника и безбедну употреба интернета. Стручна усавршавања за примену иновативних педагошких модела у дигиталном наставном окружењу (4 фаза развоја дигиталних компетенција наставника), као што су хибридни наставни модели и креирање средине за дигиталну инклузију нису у понудди.

Припрема будућих наставника за стицање дигиталних компетенција

Иницијално образовање наставника разредне наставе (учитеља) који раде са децом од првог до четвртог разреда реализује се кроз петогодишње академске студије на учитељским/педагошким или наставничким факултетима којих у Републици Србији има шест. У табели 1. дати су називи факултета, назривни наставних предмета за стицање дигиталних кометенција који се остварују кроз петогодишње студије и број ЕСПБ кредита. Табелу смо формирали на основну података са официјелних сајтова Факултета, где су дати подаци о студијским програмима, наставним предметима и наставницима. Већина факултета, изузев једног, у оквиру студијског програма за образовање наставника разредне наставе/учитеља има два обавезна нас-

4 *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину,* Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2014 (доступно на http://katalog2015.zuov.rc)

тавна предмета из области примене ИКТ у образовању. То су наставни предмети Информатика у образовању и Образовна технологија. Ови предмети су једносеместрални на свим факултетима изузев на Учитељском факултету у Ужицу где су двосеместрални. Настава на овим предметима се реализије се кроз вежбе и предавања. Број вежби и предавања који студенти похађају као и број ЕСПБ бодова за ове наставне предмете међу Факултетима није уједначен.

Број изборних предмета на основним студијама, из области примене ИКТ у настави, који студенти могу бирати креће се од једног до четири. Већина Факултета у уоквиру мастер студија нуди најчешће један изборни предмет из ове области. Учитељски факултет у Сомбору је једини који има акредитоване докторске студије из методике наставе информатике.

Анализа постојећих наставних предмета указује да се на наставничким факултетима посвећује значајна пажња употреби ИКТ али да већина студената не добија напредне дигиталне компетенције тј. компетенције које подрзумевају креирање стимулативног наставног окружења које према анализираном фазном моделу подразумева: препознавање наставне ситуације у којима је корисно употребити ИКТ и одабрати примерене алате чиме се остварују предметни наставни циљеви али и ученицима олакшава учење. Развој компетенција за креирање иновативних дигиталних наставнних окружења, овладавање системима за управљање учењем као и изградња дигиталног инклузивног окружења није подржана обавезним наставним програмима.

Када се упореде садржаји наведених информатичких наставних предмета, предмета са факултета у Србији који организују основне академске студије за образовање наставника разредне наставе, са садржајима наставних предмета чији се садржаји обрађују у средњим школама у Србији, може се закључити да се они међусобно у великој мери поклапају. Узрок за овакву наставну праксу треба тражити у систему стицања ИКТ знања, вештина и ставова ученика у средњим школама, који не обезбеђује трајно знање у областима примене ИКТ нити оспособљава ученике за њихову правилну и безбедну употребу. У прилог овој тврдњи указују и резултати истраживања које смо спровели на узорку од 142 студента прве године (на уводним вежбама из Педагошке информатике у октобру 2015.) са смера за образовање учитеља на Учитељском факулету Универзитета у Београду које је имало за циљ да утврди ставове студената о дигиталним компетенцијама које су стекли у предуниверзитетском образовању. Резултати су показали да само око половине анкетираних студената (47%) сматра да посудује неке од основних дигиталних компетенција (подешавање оперативног система и организација података као и употреба стандардних апликативних програма из Microsoft Office пакета (MS Word, MS Excel, MS Power Point) и да су их стекли у предуниверзиетском обрзовању тј. у средњој школи или гимназији. Већина студената прве године (71 %) на Интернету највише користи друштвене (Facebook, Instagram и/или Tweeter) и то искључиво за комуникацију и забаву. Могућности за стицање компетенција посредством дигиталних технологија нису им познате као и правила за сигурну и безбедну комуникацију.

То што не постоје услови за употребу ИКТ у свим наставним предметима, како у основним тако и у средњим школама (Цикурски и сар. 2013), сигурно је један од разлога за ситуацију због које се на већини ИКТ предмета на факултетима креће од почетка. Овом приликом је потребно нагласити да наставници у школама који се образују на ненаставничким факултетима, за разлику од Факултета коју образују будуће наставнике, у свом програму немају предмете који им обезбеђују стицање дигиталних компетенција.

Табела 1. Наставни предмети (обавезни и изборни) за стицање дигиталних компетнција на факултетима који образују будуће наставнике разредне наставе

Факултет	**Назив и стаус предмета** (Обавезни предмет - ОП, Изборни предмет - ИП)	**Студијски програм**	**Година студија**	**ЕСПБ**
Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу	Информатика (ОП)	Основне студије	II	4
	Образовна технологија (ОП)		IV	4
	Технологија васпитно-образовног рада	Мастер	V	6
Учитељски факултет, Универзитет у Београду	Педагошка информатика (ОП)	Основне студије	I	4
	Образовна технологија (ОП)		III	4
	Беб портали и дигиталне библиотеке (ИП)		I	3
	Европски стандрди информатичких знања (ИП)		II	3
	Образовање на даљину (ИП)		III	3
	Методика информатике (ИП)		IV	3
	Интернет технологије (ИП)	Мастер	V	6
	Дигиталне игре и веб алати у образовању (ИП)			6
Педагошки факулет у Врању, Универзитет у Нишу	Информатика у образовању (ОП)	Основне студије	I	6
	Образовна технологија (ОП)		III	5
	ИКТ у настави (ИП)	Мастер		5
Педагошки факултет у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу	Основи информатике (ОП)	Основне студије	I	3
	Информатика у образовању (ОП)		III	3
	ИКТ у настави (ИП)	Мастер	V	5
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду	Информатика у образовању (ОП)	Основне студије	I	9
	Образовна технологија (ИП)		II	6
	Мултимедијалне технологије у образовању (ИП)		III	6
	Интернет алати (ИП)		III	6
	Савремена методика наставе информатике 1 (ИП)	Мастер	V	6
	Савремена методика наставе информатике 2 (ИП)			6
	Специјални курс савремене методике наставе информатике 1 (ИП)			6
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини	Информатика у образовању (ОП)	Основне студије	I	6
	Образовна технологија (ОП)		IV	4
	Педагошка информатика		II	6
	Информационо-комуникационе технологије		III	4

Из тог разлога неопходно је урадити националне стандарде за примену дигиталних технологија у образовању и укључити минимално један двосеместрални курс из Образовне технологије у програме образовања свих наставника

као и у програме професионалног усавршавања на ставника.

Критеријум 3 - Интерактивни дигитални наставни материјали и медији и употреба хибридних наставних модела

У савременим образовним системима, посебно у развијеним земљама изградња дигиталног наставног окружења базирана је на дигиталним објектима учења, интерактивним мултимедијалним апликацијама (које се могу користити у оквиру наставних и ваннаставних активности) и на интерактивном учењу употребом електронске (*паметне*) табле.

Интерактивне мултимедијалне апликације обично се креирају у виду: интерактивних туторијала, програма за увежбавање и самовредновање, симулације, инструкционе игре, е-уџбеника или е-додатака уџбеницима и уџбеничким комплетима (који је у Србији регулисан Законом о уџбеницима, "Сл. гласник РС", бр. 68/2015) и др. Настава подржана електронском таблом и одговарајућим софтвером, може да трансформише индивидуалне активности ученика или фронталну наставу у интерактивну наставу, чиме се унапређује сарадња на свим нивоима (међу ученицима и између ученика и наставника).

Поред педагошких предности примене интерактивних дигиталних наставних материјала, друге предности укључују доступност, лакше уношење измена и мање трошкове дистрибуције. Пример који илуструје предности дигиталних наставних материјала је виртуелна лабораторија која кроз симулације омогућава извођење виртуелних експеримената које би због тешко доступне и скупе опреме и материјала било тешко или немогуће реализовати у учионици (Jugo, 2015).

Хибридна или комбинована настава представља комбинацику традиционалног и дигиталног наставног окружења. Постоји много предности хибридне наставе – постиже се мотивациона и креативна клима у учионици, ученици су ангажованији и фокусиранији. Пружају се нови и узбудљиви начини интеракције између наставника и ученика и, проширењем учења и комуникације на просторе изван учионице, допуњавају се лекције, размењују искустава и најновије информације (Köse, 2010).

За размену објеката учења и дигиталних наставних материјала постоји знатан број заједница на вебу које почивају на иницијативи наставника али не постоји институционлани облик подршке у виду наменског веб портала.

Налази истраживања о употреби ИКТ у школама у Србији (Цигурски и сар. 2013: 23, 24) указују да *Коришћење и креирање дигиталног наставног материјала* у Србији првенствено зависи од дигиталних компетенција и ентузијазма појединаца, као и познавања енглеског језика као предуслова за приступ широкој бази садржаја и веб алата на међународним сајтовима. Постојећи малобројни наставни материјали на српском језику нису промовисани и недовољно се користе. Најчешћу примену у процесу припреме и извођења наставе имају програми MS Office пакета. Поред наведеног налази овог истраживања показују да је међу ученицима констатована недовољна информисаност о могућностима за стицање компетенција посредством дигиталних технологија. Јасно је да не постоји стратешки и ситемски приступ у интеграцији дигиталних технологија у систем базичног образовања и васпитања.

Критеријум 4 - Спремност друштва да подржи промене потребне за употребу ИКТ у систему образовања

Друштва у којима се наставничка професија изузетно поштује, где је учење важно за ширу популацију и где националне институције промовишу и подржавају окружење за учење богато ИКТ бележе изузетне резултате. За кон-

стантно напредовање образовног система за ефективну примену ИКТ неопходна је константна институционална подршка, подржана конкретним акцијама, али и рад на афирмативним ставовима према новим технологијама у систему образовања и обуке.

Пословима који се у одређеној мери односе на примену и развој ИКТ у образовању на националном нивоу у РС у складу са својим надлежностима и капацитеима, баве се: 1) Министарство просвете, науке и технолошког развоја (МПНТР); 2) Министарство спољне и унутрашње трговине и телекомуникација (МТТ); 3) Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ); 4) Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗВКОВ); 5) Академска мрежа Републике Србије (АМРЕС). Пословима везаним за праћење, развој и унапређивање квалитета образовања и васпитања баве се три савета: 1) Национални просветни савет (НПС); 2) Савет за средње стручно образовање и образовање одраслих (ССООО) и 3) Национални савет за високо образовање (НСВО).

На основу анализе стања путем реализованих интервјуа са представницима свих наведених институција (делатности, активности на пољу ИКТ и образовања), у истраживању Цигурског и сараданика, стиче се слика о томе да је свака институција веома заинтересована да подржи развој ИКТ у области образовања и да је у претходном периоду, кроз различите пројекте (*Дигитална школа, Модернизације система средњег стручног образоваеа, Оснаживање школа за инклузивно образовање*) највише улагала у развој инфраструктуре. Овакав тренд био је присутан у протекле две деценије и у развијеним земљама и уочен висок степен неуравнотежености који иде у корист улагања у инфраструктуру у односу на улагања у остале области које такође чине ослонце успешне примене ИКТ у образовању: развој људских ресурса, истраживања, формулисање политика и др (Цигурски и сар. 2013: 29,30).

Са обзиром на образовне потенцијале дигиталних технологија и њихов брз развој као и на потребе друштва, уочена је потреба за даљим развојем како људских капацитета у оквиру самих институција тако и њихове синергије у функцији осигурања системске подршке у примени ИКТ-а у образовању.

Закључци и препоруке

Развој дигиталних компетенција наставника у функцији стварања стимулативног наставног окружења почиње са образовањем за основу употребу ИКТ и наставља се све до образовања за употребу ИКТ у настави. Налази указују да само још увек нисмо у фази за напредну примену дигититалних технологија у настави као и да постојећи ниво опремљености, само делимично задовољава потребе у школама. Највећи број семинара за стручно образовање наставника бави се изградњом основних ИКТ компетенција као и стицањем техничких знања и вештина. Недостају стручна усавршавања, запослених у образовању (наставни и ненаставни кадар), за примену иновативних педагошких модела у дигиталном наставном окружењу.

Иако се на наставничким факултетима, у односу на ненаставничке факултете, посвећује се значајна пажња употреби ИКТ у настави (кроз најчешће два обавезна и изборне предмете) будући наставници разредне наставе не добијају напредне дигиталне компетенције. Факултетима је неопходна константна друштвена подршка и сарадња за системско оспособљавање наставника и развијање њихових компетенција. Потребно је указати да се на већини ИКТ предмета на факултетима креће се од почетка, јер студенти у предходном циклусу нису стекли основне дигиталне компетенције. Неопходно је увести низ садржаја и изборних модула који

ће бити усмерени ка развијању напредних ИКТ компетенција будућих учитеља али и наставника са ненаставничких факулета. Из тог разлога неопходно је урадити националне стандарде за примену дигиталних технологија у образовању и укључити минимално један двосеместрални курс из Образовне технологије у програме образовања свих наставника као и у програме професионалног усавршавања на ставника.

Налази указују да не постоји стратешки и системски приступ у интеграцији дигиталних технологија у систем базичног образовања и васпитања и да коришћење и креирање објеката учења и дигиталног наставног материјала (изузев е-додатака уџбеницима и уџбеничким комплетима) у Србији првенствено зависи од дигиталних компетенција и ентузијазма појединаца. Постојећи малобројни наставни материјали на српском језику нису промовисани и недовољно се користе. Неопходан је институционлани облик подршке у виду наменског веб портала за наставу подржану дигиталним технологијама.

Стратешки приступ и подршка развоју дигиталне зрелости у васпитно-образовном систему од надлежних институција захтева, константан развој како људских капацитета у оквиру самих институција тако и њихову синергију у давању константне подршке у примени ИКТ-а у функцији стварања стимулативног наставног окружења.

Литература:

- Akarawang C., Kidrakran P., Nuangchalerm P. (2015): *Enhancing ICT Competency for Teachers in the Thailand Basic Education System*, International Education Studies, Vol. 8, No. 6
- Ferrari, „DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital competence in Europe, Report EUR 26035 EN, 2013.
- Kabadayı A. (2012): *Investigating preservice preschool teachers' attitudes to internet use*, Croatian Journal of Education Vol: 14 (2/2012), 230-255
- Ljubetić M. (2012): *Self-Evaluation of Pre-School Teacher Competences – Check Lists for Self-Evaluation*, Journal of Educational and Social Research Vol. 2, No. 2 (2012)
- Prendes P., Castañeda L., Gutiérrez I. (2010): *ICT Competences of Future Teachers,* Comunicar, Vol: XVIII, N. 35, Scientific Journal of Media Literacy, 175-181
- Ristić M. (2013): *ICT and early childhood education*, Theoretical and methodological basis of quality education, University of Belgrade, Teacher Education Faculty, State Higher Vocational School in Nowym Sączu, Nowy Sąc, 163-178
- Ružić-Baf M., Radetić-Paić M., Zarevski P. (2013): *Stavovi budućih učitelja o nekim aspektima informacijskih i komunikacijskih tehnologija*, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol:15 (3/2013), 149-175
- Soleša D., Soleša-Grijak Đ. (2011): *ICT kompetencije učitelja i odgojitelja,* Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol: 13 (2/2011), 8-37
- *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину,* Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2014 (доступно на http://katalog2015.zuov.rs)
- *Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника,* Службени гласник РС, бр. 86/2015
- *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја,* Завод за унапређивање образовања и васпитања, Службени гласник, Просветни гласник бр. 5, 2011
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik RS, br.72, 2009

- Спецификација предмета основних академских студија за образовање учитеља, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, доступно на http://www.pfvr.ni.ac.rs/dokumenti/tekstovi/7_2_Silabusi_2008_Ucitelji.pdf
- Књига предмета основних академских студија на смеру Учитељ, Факултет педагошких наука, Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, доступно на http://www.pefja.kg.ac.rs/Knjiga%20predmeta/OASU.pdf
- Водич за упис студената на основне, мастер и докторске академске студије, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, доступно на http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/pravna-akta/fakultetska-akta?download=1078:vodic-za-upis-studenata-2014-15
- Распоред предмета по семестрима и годинама студија за студијски програм учитељ, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски Факултет Ужице, доступно на http://www.ucfu.kg.ac.rs/DOKUMENTA/Informator%20Ucitelj%202015%20.pdf
- Наставни програм за предмет рачунарство и информатика за средњу школу, доступно на:http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/16%20racunarstvo%20i%20informatika.pdf
- Студијски програм за образовање учитеља, Учитељског факултета Универзитета у Београду, доступно на http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/Stuijski-program-za-obrazovanje-ucitelja.pdf

The development of digital competences of primary school teachers

Gordana Stoković, Miroslava Ristić

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

The aim of this paper is to analyze the curriculum for gaining digital competence of primary school teachers (teachers) in order to create a stimulating learning environment. The following actions have been taken: a meta-analysis of key documents that define the digital competence; an analysis of methods for gaining digital competence and preparedness of first-year students of Teacher Education Faculty in Belgrade; an analysis of curriculum content for initial teacher education in Serbia, as well as the program for continuous professional development. The 4C method has been used for the evaluation of the educational system, which creates, develops and uses digital competencies. Key research result show that: first-year students do not have adequate digital competences; teaching faculties at universities devote considerable attention the use of digital technologies in the classroom, however, future teachers as part of their initial education do not receive advance digital competence, such as competence for digital inclusion; there are no adequate portals to support the implementation of modern digital technology in the classroom; there is a positive motivation among teachers for gaining advanced digital knowledge and skills. Systematic training of teachers for creating a stimulating digital teaching environment means that it is necessary to establish the overall well-coordinated system of teacher professional development from their initial education during their studies, through their job training towards their continuous professional training at work, where as the faculties needed constant social support and cooperation.

Key words: *digital competences, teaching, teacher, student, curriculum.*

UDC 371.13/14:[371.3:78

Компетенције за музичку културу из уџла учитеља и студената – будућих учитеља[1]

Данијела М. Судзиловски[2], Марија К. Ивановић

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Резиме: *Добар учитељ са успехом одговара на задатке који се налазе пред њим, а предуслов је поседовање читавог спектра знања која дефинишу његову компетентност за наставу музичке културе. Да би одговорио на више задатака који се пред њега постављају, потребно је квалитетно иницијално образовање. Оно омогућује учитељу стицање одређеног нивоа компетенција за наставу музичке културе, а у даљем професионалном развоју обавеза учитеља је да стечене компетенције стално развија кроз стручно усавршавање.*

У раду су дати резултати истраживања који се односе на процену компетенција за наставу музичке културе из уџла учитеља и студената Учитељског факултета. Узорак истраживања је чинило 411 учитеља из основних школа у централној Србији и 76 студената завршне године студија на Учитељском факултету у Ужицу. Студенти на крају школовања позитивно процењују своје компетенције, док су мишљења учитеља подељена. Готово трећина испитаних учитеља сматра да је проблем ниских компетенција повезан са кратким трајањем иницијалног образовања и недостатком наставних средстава. Половина не користи инструмент у реализацији наставног предмета Музичка култура што резултира да скоро петина испитаника наводи да су њихове компетенције умањене јер су временом заборавили да свирају.

Кључне речи: *учитељи, студенти, музичка култура, компетенције.*

Увод

Учитељски позив је веома сложен, будући да учитељ мора бити стручно оспособљен за извођење наставе из више образовних подручја. Учитељ треба да буде добар стручњак у свим областима: српском језику, математици, природи, друштву, музичкој и ликовној култури и физичком васпитању. Осим ових области, за које треба да савлада основне науке из којих су изведене, од њега се тражи да познаје законитости развоја узрасног периода ученика и да, у вези с тим, поседује висок степен педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања, која ће на научним основама ставити у службу остваривања постављених циљева и задатака разредне наста-

1 Рад је делимично конципиран на докторској дисертацији Данијеле Судзиловски: *Концепција стручног усавршавања учитеља у области музичке педагогије*, одбрањеној на Факултету музичке уметности у Београду.

2 danijelasudzilovski@gmail.com

ве, односно у службу максималног развоја свих остварених и могућих потенцијала ученика као индивидуе и друштвеног бића (Лакета 1998: 9). У целом комплексном саставу васпитања и образовања учитељ је врло важна и значајна карика. Од њега зависи квалитет наставе и њен успех, а како би то остварио, он мора поседовати широку лепезу различитих компетенција како би квалитетно извршавао своје задатке и обавезе (Đuranović i sar., 2013: 42). Данас су потребни учитељи који могу креирати нове и оригиналне педагошке ситуације, уважавајући научне спознаје и компетенције којима су овладали на студијама, а које ће оптимално задовољавати развојне потребе деце која одрастају у новом медијско-технолошком окружењу (Matijević, 2007: 307).

Специфичност предмета *Музичка култура* у односу на остале предмете јесте у томе што учитељ треба да поседује музичке способности на основу којих ће се градити знања, умења и вештине. Такође, учитељ мора бити компетентан у области музичке педагогије и бити у стању да коректно, уверљиво и изражајно изводи музику, познаје музичке стилове, жанрове и традицију, да може да употреби музички репертоар који одражава захтеве формалног курикулума, да уме да подстакне креативност ученика, користи музичку технологију, уме да комбинује музику с осталим предметима и да зна да употреби широку разноликост одговарајућих метода учења ради подупирања, изазивања и проширивања ученикових вештина, знања и разумевања (Rojko, 2010). Учитељска компетенција везана за предмет који он поучава има важан учинак на ученикове рад и успех. Упознавање градива и његово свладавање зависи и од учитељевог знања, његове мудрости коришћења тог знања, одабиром прикладних метода и стратегија презентације (Bilić, 2000).

Разни научници (Gembris, Langer, Subotnik, Jarvin) наводе да експертиза учитеља произилази из коришћења способности да стекне, сачува и користи барем две врсте знања: експлицитно или јасно познавање домена музике (знање о чињеницама, формулама, принципима и главним идејама) и имплицитно, које се односи на неформална правила и познавања околности и процедура успешне реализације експертности у одређеном друштвеном и професионалном пољу (Bogunović i Mirović, 2014: 470).

Оспособљавање учитеља за наставни предмет *Музичка култура* захтева континуирано образовање а, такође, и усавршавање. Студенти учитељског факултета који нису имали допунско музичко образовање, под којим се подразумева школовање у оквиру музичких школа, по завршетку иницијалног образовања углавном улазе у разред са најмање компетенција из ове области, у односу на остале наставне предмете. Стога би иницијално образовање требало да омогући будућем учитељу добру основу која се односи на трајност знања, умења и вештина, јер компетенције које би учитељ требало да поседује за наставу овог предмета комплексније су у односу на оне потребне за друге наставне предмете (Jeanneret, 1997: 40). Међутим, дешава се да компетенције за све области временом опадају у већој или мањој мери што зависи од нивоа квалитета иницијалног образовања и индивидуалног и институционалног стручног усавршавања учитеља. Стечена професионална образованост у редовном институционалном (школском) професионалном оспособљавању брзо губи оптималну образовну потенцијалност у просеку већ после 1/10 радног времена (Prodanović, 1982: 70).

Да би учитељ био сигуран у своје компетенције у погледу музичке културе и да би имао позитиван став према овом предмету, мора стећи одговарајуће музичко образовање. То подразумева постизање одређеног нивоа у познавању елементарних основа из: теорије музике, хармоније, инструмената, музичких облика и историје музике. Поред овог теоретског дела, учитељ би

требало да се у оквиру програма практично оспособи да солфеђира нотне записе песама и да са сигурношћу свира један хармонски инструмент.

Методологија истраживања

Мунби, Расел и Мартин (Munby, Russell i Martin) тврде да би добра настава и подучавање требало да буду без напора, јер учитељи поседују квалитетно знање и искуство. Стога би процес оспособљавања студената како се подучава требало да буде у циљу стицања потребних вештина (Munby et al., 2001: 887). Међутим, ситуација у пракси је често другачија. Како Гросман (Grossman) закључује, на крају иницијалног образовања студенти често немају довољно знања и недовољно разумеју наставни процес. Ограничени су у квалитету знања, вештина и стилова подучавања које поседују искусни наставници. Током иницијалног образовања они тек почињу да развијају вештине и педагошка знања која ће касније у њиховом професионалном раду допринети квалитетнијој настави (према Sindberg, 2014: 52).

Имајући горе наведено у виду, циљ истраживања био је да се упознамо са ставовима учитеља и студената у погледу њихове перцепције постојећих компетенција за наставни предмет *Музичка култура*, јер добар учитељ који с успехом одговара на задатке који се налазе пред њим мора поседовати читав спектар знања која дефинишу његову компетентност за наставу музичке културе (Судзиловски, 2015: 523). С тим у вези, испитивали смо ставове учитеља и студената који се односе да питање да ли иницијално образовање у довољној мери оспособљава учитеље и будуће учитеље за наставни предмет *Музичка култура*. Из дефинисаног циља произашли су следећи задаци истраживања:

а) испитати мишљење учитеља у погледу постојећих компетенција за наставу музичке културе у односу на године радног стажа и степен стручне спреме;

б) испитати мишљење студената у погледу постојећих компетенција за наставу музичке културе;

в) испитати који су, по њиховом мишљењу, разлози који евентуално лимитирају компетенције.

На основу дефинисаног циља постављена је општа претпоставка да учитељи и студенти позитивно перципирају постојеће компетенције за наставни предмет *Музичка култура*.

У истраживању је коришћена анкета која је садржавала питања затвореног и отвореног типа. Први тип питања је нудио алтернативне и вишеструке изборе одговора. Приликом анализе и интерпретације добијених резултата истраживања примењена је дескриптивна метода. Резултати истраживања су анализирани у односу на пол, стручну спрему и радни стаж учитеља, односно просечну оцену из музичких предмета студената.

Узорак истраживања је чинило 411 учитеља из основних школа у централној Србији. Истраживањем су обухваћени учитељи из Златиборског, Моравичког, Колубарског, Рашког, Мачванског и Шумадијског округа. Испитано је и 76 студената завршне године студија на Учитељском факултету у Ужицу. Анкетирани студенти су положили *Методику наставе музичке културе I*, одслушали предавања из *Методике наставе музичке културе II* и положили практични део у вежбаоници. У истраживању је коришћена анкета са питањима која су укључила петостепену скалу судова Ликертовог типа и питања вишеструких одговора.

Резултати истраживања и дискусија

Резултати истраживања показују да су ставови учитеља подељени у вези са тим да ли

иницијално образовање омогућава стицање адекватних компетенција у области музичке педагогије. Забрињавајуће је да се готово половина испитаника определила за негативан одговор. Ако учитељи искрено процењују да нису стекли у довољној мери компетенције за овај предмет, у шта не треба сумњати, онда се треба запитати на који начин ће они то надоместити у свом раду да би испунили циљеве и задатке наставе, имајући у виду тешкоће које су узроковане ниским компетенцијама.

Табела 1: Ставови учитеља о компетенцијама за предмет музичка култура

Иницијално образовање омогућава стицање адекватних компетенција	Да	Не
f	208	203
%	50,61	49,39

Табела 2: Ставови студената о компетенцијама за предмет музичка култура

Иницијално образовање омогућава стицање адекватних компетенција	Да	Неодлучан сам
f	75	1
%	98,68	1,32

Са друге стране, резултати показују да су студенти задовољни оспособљеношћу за овај наставни предмет, јер је од 76 испитаника, 43 (56,58%) одабрало одговор *у потпуности се слажем*. За одговор *углавном* определило се 32 студента или 42,10%, док је само један студент (1,32%) био неодлучан у свом ставу. За негативне одговоре није се определио ниједан студент.

Посебно нас је интересовало да ли су радни стаж или стручна спрема учитеља повезани с резултатима истраживања који се односе на мишљење учитеља о компетенцијама за наставу музичке културе које се стичу кроз иницијално образовање.

Истражујући да ли је дужина радног стажа повезана са ставом везаним за питање иницијалног образовања, дошли смо до резултата који не показују значајне статистичке разлике између група. Интересантно је да је група која има најкраћи радни стаж подељена, и то у корист групе која сматра да иницијално образовање недовољно оспособљава учитеља у погледу компетенција за наставни предмет *Музичка култура* (52,94%). Ову групу испитаника чине учитељи који имају завршен учитељски факултет, односно високо образовање. Статистички значајна разлика у ставовима се показала у односу на стручну спрему, будући да учитељи, који имају високу стручну спрему, позитивније процењују компетенције за наставу музичке културе, на нивоу p - 0.05. Упоређујући одговоре студената са ставовима учитеља, можемо закључити да студенти немају довољно искуства и не могу, посматрано из њихове перспективе, сагледати све задатке са којима ће се сусретати у школи и у којима ће применити и проверити своју компетенцију.

Антиципирајући овакав одговор, покушали смо да пронађемо разлоге који утичу на то да учитељи сматрају да током иницијалног образовања нису стекли у довољној мери компетенције

Табела 3: Ставови учитеља о компетенцијама за предмет музичка култура у зависности од стажа и стручне спреме

Иницијално образовање омогућава стицање адекватних компетенција	Радни стаж			Стручна спрема	
	1–10	11–25	26 и више	Виша	Висока
	f %	f %	f %	f %	f %
Да	40 47,06	82 50,62	85 51,83	82 44,09	126 56,00
Не	45 52,94	80 49,38	79 48,17	104 55,49	99 44,00
	x^2 = 0.516 df = 2 p = 0.77			x^2 = 5.782 df = 1 p = 0.01	

Табела 4: Мишљење учитеља о разлозима који умањују компетенције за наставу музичке културе

Разлози	Учитељи са негативним ставом (203)		Од укупног броја испитаника
	f	%	
Недовољно развијене музичке способности	69	33,99	16,79
Кратак временски период за стицање компетенција	135	66,50	32,85
Забрањују свирање	72	35,47	17,52
Немају наставна средства	132	65,02	32,12
Остали разлози	32	15,76	7,78

за поменути предмет, као и да сагледамо остале разлоге који утичу на слабљење ових компетенција. С тим у вези, испитаницима је понуђено да изнесу своје мишљење одговарајући на питање комбинованог типа и вишеструког избора. Избори разлога дефинисани су као: недовољно развијене музичке способности које су онемогућиле оптимално образовање, кратак временски период иницијалног образовања, губљење компетенција јер се не свира, недостатак наставних средстава који доприносе томе. Дата је и могућност да учитељи образложе своје ставове или да изнесу друге разлоге.

Од две стотине три учитеља, који су дали негативан одговор на ово питање, највећи је број (66,5%) оних који сматрају да је временски период трајања иницијалног образовања недовољан за стицање трајнијих компетенција. У укупном броју испитаника овакав став има трећина испитаника (32,85%). Готово исти број испитаника наводи да школе нису обезбедиле неопходна наставна средства, што се првенствено односи на недостатак инструмената, а то у знатној мери утиче на губљење компетенција. Имајући у виду материјалне прилике школа, овај податак не треба да чуди, али сигурно за то нема оправдања. Овде се може наслутити и други разлог, а то је инертност учитеља. Данас није немогуће набавити одговарајући инструмент јер су цене прихватљиве, тако да је сигурно изводљиво да школе обезбеде учитељима наставна средства. Међутим, можда се већи разлог крије у оправдањима да их нема, учитељи их и не траже, како не би морали да улажу напор у припремању наставних јединица помоћу њих.

Да има недовољно развијене музичке способности навело је 33,99% испитаника или 16,79% од укупне популације и према њиховом мишљењу то је разлог због кога нису могли да се довољно оспособе за овај предмет. Поменути разлог сигурно онемогућава учитеље да се оптимално припреме за успешну реализацију циљева и задатака наставе музичке културе. Свакако је веома тешко и у неким сегментима неизводљиво реализовати садржаје предмета за који се подразумева одређени ниво музичких способности. Овај проблем постоји и егзистираће и даље ако се суштински не промени однос учитељских факултета код провере музичких способности.

Без обзира на мишљење о нивоу оспособљености, студенти су дефинисали разлоге који могу да лимитирају развој оптималних компетенција у области музичке културе.

Иако су се у великом броју определили за позитиван одговор у вези са компетенцијама за наставу *Музичке културе* студенти су се између понуђених одговора на питање који фактори могу бити ограничавајући у постизању оптималне компетенције, у највећем броју определили за недостатак предзнања. Скоро три четвртине

Табела 5: Разлози који лимитирају оптималну оспособљеност студената за наставу музичке културе

Недовољно развијене музичке способности	Недостатак предзнања	Недовољно времена за стицање вештина	Недовољно ангажовање студената
f %	f %	f %	f %
40 52,63	56 73,68	24 31,88	2 2,63

студената, или 73,68%, сматра да у школовању, које је претходило академском, нису добили довољно предзнања које би им могло омогућити да лакше савладају садржаје предмета *Вокално-инструментална настава*. Овде се ради о недовољном познавању основа музичке писмености која је предвиђена за обраду у програмима основне школе, и то континуирано у првих шест разреда. Недостатак систематичног и континуираног процеса који омогућава трајност знања из основа музичке писмености, по мишљењу студената представља разлог који највише може да утиче на ограничавање компетенција за наставу музичке културе. Половина испитаних студената се определила за недовољне музичке способности као лимитирајући фактор који умањује компетенције, а трећина сматра да је недовољно времена за стицање вештина. Одговори студената се поклапају са мишљењима учитеља када су у питању време и непоседовање одговарајућег нивоа музичких способности. Занемарљиво мали број студената изражава самокритичност и сматра да на компетенције утиче недовољна ангажованост њих самих.

Уколико посматрамо радни стаж и стручну спрему учитеља, резултати показују да њихова мишљења, у погледу стицања и одржавања компетенција из области музичке културе, у односу на остале разлоге, не одступају значајно између група учитеља. Резултати везани за недовољно развијене музичке способности су изостављени јер нисмо сматрали да је релевантно радити анализу према независним варијаблама.

Све групе, када разматрамо податке у односу на радни стаж и стручну спрему, деле мишљење да је кратко време трајања иницијалног образовања разлог због ког имају ниске компетенције. Код свирања се од свих група издваја само најмлађа која је недавно завршила образовање и они чине најмању групу (6,40%) од свих група које имају тај проблем. Ако посматрамо укупан узорак истраживања, резултати показују да се учитељи без обзира на дужину радног стажа налазе у истим условима. Вредности x^2 теста не показују статистичку значајност у ставовима учитеља о разлозима недовољних компетенција за наставу музичке културе у односу на стаж и стручну спрему.

Табела 6: Мишљење учитеља о разлозима недовољних компетенција за наставу музичке културе у односу на стаж и стручну спрему

Разлози недовољних компетенција	Радни стаж			Стручна спрема	
	1–10	11–25	26 и више	Виша	Висока
	f %	f %	f %	f %	f %
Кратак временски период	41 20,20	51 25,12	43 21,18	71 34,97	64 31,53
Не одржавају вештину инструменталног извођења	13 6,40	31 15,27	28 13,79	37 18,23	35 17,24
Немају наставних средстава	28 13,79	54 26,60	50 24,63	65 32,02	67 33,00
	x^2 = 5.036 df = 4 p = 0.28			x^2 = 0.304 df = 2 p = 0.85	

Да би се добила комплетнија слика везана за активност свирања, извршена је упоредна анализа одговора који се односе на то колико се користи инструмент у раду са ставовима учитеља о компетенцијама за свирање које добијају у току иницијалног образовања.

Табела 7: Употреба инструмента у раду

	Да	Не	Није дало одговор
f	201	205	5
%	48,90	49,88	1,22

Кроз одговоре на ово питање можемо видети да половина испитаника у свом раду не користи инструмент. Како се, у том случају, ради на правилној обради песама, било по слуху, или по нотном запису? Учитељи певају у оном тоналитету који њима одговара, без контроле да ли то одговара могућностима деце, или се служе аудио-снимцима који су дати уз уџбенике. Оба начина су непожељна у раду са децом јер се у периоду када деца треба да развијају своје музичке способности, са њима не ради правилно. Коришћење аудио-записа песама које се обрађују на часовима привидно олакшава учитељима обраду песме по слуху. Песме се на тај начин не могу обрадити по свим етапама које захтева правилна обрада која ће деци помоћи да развијају своје музичке способности. Ако се не користи инструмент у раду, поставља се питање на који начин учитељи раде на музичком описмењавању ученика које се реализује преко песама које су предвиђене за обраду по нотном запису.

Нешто мање од петине (72 учитеља, односно 17,51%) учитеља изјаснило се да су заборавили да свирају. Очекивано је да се са овим проблемом суочавају они који су ове компетенције изгубили после низа година, али се у резултатима може видети да су и они који су на почетку радног века, а њих је 3,16% од укупног броја или 15,66% у оквиру исте категорије посматрано према радном стажу, веома брзо заборавили вештине научене током иницијалног образовања. За део студената учитељских факултета који имају ограничене музичке способности, а уз то и веома мале или, чешће, никакве основе на којима треба да се граде знања и умења, кратак период иницијалног образовања даје овакве резултате.

Од осталих разлога који су наведени издвајамо мишљења испитаника који су образложили своје ставове, а који се умногоме преклапају са већ набројаним разлозима:

(а) низак ниво захтева приликом пријема на факултет;

(б) премало часова и вежби на факултету;

(в) остали програми су превише обимни;

(г) професори уметничких предмета имају потребу да показују колико су успешни, без много залагања да пренесу знање;

(д) запостављен предмет;

(ђ) немам довољно знања из методике;

(е) ишла сам у музичку школу и зато знам да није довољно само иницијално образовање;

(ж) немам проблем, јер имам музичку школу, а већина није оспособљена;

(з) када се заврши школовање, учитељи не настављају да одржавају компетенције;

(и) уколико потенцијални учитељи, пре факултетског образовања, нису свирали неки инструмент или се на неки други начин нису бавили музиком, онда се у великом броју случајева не могу довољно оспособити за наставу музичке културе;

(ј) иницијално образовање је довољно само за почетак и ако учитељ ово схвати као основу коју треба стално надограђивати.

Преко ових мишљења можемо стећи увид у реално стање оспособљености учитеља за овај предмет. Иако је мали број испитаника додатно образложио своје ставове, морамо се сложити да су разлози евидентни и присутни у нашој пракси.

Закључак

Учитељску професију треба посматрати као континуум који укључује почетно образовање, али и даље професионално усавршавање утемељено на начелима целоживотног учења које ће обухватити формално и неформално образовање (Hrvatić i Piršl, 2007: 399). Све већи изазови друштва знања изискују и активно суделовање учитеља у том друштву уз претпоставку развоја учитеља током свих фаза професионалне каријере, али и стицање компетенција у процесу основног учитељског образовања. (Lončarić i Papak, 2009: 495).

Општа хипотеза је у потпуности потврђена код студената, али код учитеља се може рећи да је делимично. На основу добијених резултата у оквиру истраживања можемо констатовати да су подељени ставови учитеља о иницијалном образовању као доброј основи за њихове компетенције. Половина испитаних учитеља се изјаснила да иницијално образовање оспособљава у довољној мери, док остали не деле њихово мишљење. Учитељи са високом стручном спремом позитивније процењују компетенције за наставу музичке културе. Они који су се определили за негативан одговор као првенствене разлоге наводе кратак временски период за стицање компетенција и недостатак наставних средстава. Више од трећине учитеља са негативним одговором сматра да разлози могу бити неактивност учитеља у одржавању вештине инструменталног извођења и недовољно развијене музичке способности.

Са друге стране, студенти позитивно процењују своју компетентност у тренутку када су завршили циклус образовања и своја знања, умења и вештине применили у пракси. Студенти истичу недостатак предзнања и недовољно развијене музичке способности као лимитирајуће факторе који могу утицати на оптимални развој и стицање стручних компетенција. На ове факторе не може се утицати у овом тренутку, али се зато може унапредити настава која даје стручна знања, вештине и умења на основу потреба и запажања студената, што може допринети бољим резултатима у блиској будућности. Мишљења студената и учитеља која се поклапају може помоћи унапређењу наставе и, самим тим, исхода и из тог разлога могу бити предмет разматрања и промене будуће организације рада. Промена би могла да се односи на организацију наставе на факултетима где би се изучавање предмета који обезбеђују компетенцију за наставу музичке културе реализовало током целог школовања.

Литература

- Bilić, V. (2000). Nastavnikov utjecaj na učenikovo školsko postignuće. *Napredak*, *141*(1), 54–64.
- Bogunović, B. i Mirović, T. (2014). Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencija nastavnika. *Primenjena psihologija, Vol. 7*(3), 469–491.
- Đuranović, M., Klasnć, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencie učitelja u primarnom obrazovanju, *Život i škola, br. 29 (1/2013.)*, 34–44.
- Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 133*, 37–44.
- Лакета, Н. (1998). *Учитељ – наставник – ученик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Lončarić, D. i Pejić- Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti, 11*(2), 479–497.
- Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U: Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (303–308). Osijek: Grafika.

- Munby, H., Russell, T. i Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. U: Richardson, V. (ur.). *Handbook of research on teaching* (877–905). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Prodanović, T. (1982). Problemi osposobljavanja nastavnika za savremeno permanentno profesionalno samoobrazovanje. *Nastava i vaspitanje 3–4*, 697–711.
- Rojko, P. (2010). MeNet ishodi učenja u obrazovanju učitelja glazbe. *Tonovi*, Br. 55, 8–18.
- Sindberg, L. (2014). Learning How to Be a Research-Minded Teacher: Four Instrumental Music Education Students Investigate Good Music Teaching Through Case Study Methodology. *Journal of Music Teacher Education, Vol. 25(2)*, 50–65.
- Судзиловски, Д. (2015). Колико и како се учитељи индивидуално усавршавају у области музичке културе. *Настава и васпитање, 3*, 521–529.
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura* (385–412). Zagreb: Školska knjiga.

Competences of music culture from the perspective of teachers and students – future teachers

Danijela Sudzilovski, Marija Ivanović

Teacher Education Faculty, University of Kragujevac

A teacher should respond to various tasks, and this is why it is necessary to be initally well educated. It allows a teacher to acquire a certain level of competence for the teaching music culture, and in further professional development, teacher's obligation is to continually develop competencies through vocational training.

The paper presents the results of research relating to the assessment of competence for teaching music culture from the perspective of teachers and students of teacher training college. At the end of their education students evaluate their competencies positively, while opinions of teachers are divided.

Key words: teachers, students, music culture, competencies.

UDC 371.322.5.046.12/14:028(497.4)

Bralna značka

Dragica Haramija[1]

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, SI-Slovenija

Povzetek: *Bralna značka je bila ustanovljena v šolskem letu 1960/61 in se je razvila v mogočno gibanje za razvoj bralne, knjižne in književne kulture v vsem slovenskem kulturnem prostoru (torej ne samo v Sloveniji, temveč tudi pri zamejcih in zdomcih oz. izseljencih). Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS (www.bralnaznacka.si) organizira in usmerja delo mentorjev branja ter mladih bralcev od predšolskega do srednješolskega obdobja (ocenjujemo, da vsako leto za bralno značko bere približno 140.000 bralcev; v zadnjih letih sodeluje več kot 70 % vseh osnovnošolcev, ki jih vodi 6.500 mentorjev, za druge skupine bralcev nimamo tako natančnih podatkov); že več kot petnajst let berejo za bralno značko odrasli, spodbujamo tudi medgeneracijsko branje. Mentorji branja pripravijo bralne sezname in se celo (šolsko) leto[2] o prebranih knjigah pogovarjajo z bralci (ti preberejo 3–7 knjig na sezono, odvisno od starosti). Bralna značka za otroke in mladostnike se začne vsako šolsko leto 17. 9. (rojstni dan in dan smrti pisatelja Franceta Bevka) in se zaključi po 2. 4. (mednarodni dan knjig za otroke ali Andersenov dan). Temeljni vprašanji Bralne značke pri vseh starostnih stopnjah in v vseh bralnih skupinah sta: izbor del za branje (priporočilni seznami) in oblike, metode in načini dela, primerni za različne starostne skupine bralcev. Bralna značka postaja po 56. letih način branja vseh generacij in je prepoznavna blagovna znamka, ki je leta 2011 prejela najvišje državno odlikovanje, zlati red za zasluge, in je prava zgodovina multidisciplinarnega delovanja na širokem področju bralne kulture.*

Ključne besede*: bralna značka, branje, bralna kultura, pismenost.*

Uvod

Bralna značka je v sodobnem času postala "blagovna znamka" za spodbujanje branja v vseh starostnih obdobjih, od predšolskih otrok do starostnikov. Gre za izvirni slovenski model branja, kjer bralec v določenem času prebere knjige in o njih tudi poroča. Branje se odvija doma, gre torej za prostovoljno in prostočasno dejavnost, poročanje pa je organizirano institucionalno: v vrtcih, osnovnih šolah, srednjih šolah, splošnih knjižnicah in domovih starostnikov. Ime *Bralna značka* izhaja iz časov ustanovitve tega gibanja za spodbujanje branja osnovnošolcev (leta 1960), ko je bilo zbiranje značk zelo popularno in so bralci za potrditev in nagrado, da so izvenšolsko dejavnost opravili, dobili prave kovinske značke. V članku *Petdeset let bralne značke* Miha Mohor (2011: 14) pravi: »Ob

1 dragica.haramija@um.si; članek je bil pripravljen v okviru Ciljnega raziskovalnega projekta Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji (V5-1506).

2 Branje otrok in mladostnikov se praviloma veže na potek šolskega leta, med tem ko bralna značka za odrasle pogosto teče celo koledarsko leto.

koncu petdesetdih let je bilo zbiranje vseh mogočih značk med otroki priljubljen konjiček. To sta Kotnik in Suhodolčan izkoristila in značko s portretom koroškega pisatelja Prežihovega Voranca povzdignila v priznanje za branje.« Ime je ostalo, čeprav se danes značke ne podeljujejo več, pač pa bralci dobijo potrdila o sodelovanju ali/in knjižna darila.

Slika1: Znak Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS.[3]

Zgodovina *Bralne značke*: ta obšolska interesna dejavnost otrok in mladih je bila ustanovljena v šolskem letu 1960/61 na Osnovni šoli Franja Goloba na Prevaljah, ustanovila sta jo pisatelj Leopold Suhodolčan, takratni ravnatelj šole, in slovenist Stanko Kotnik. Kot osnovno vodilo spodbujanja branja je bil Pravilnik za pridobitev Prežihove značke, v katerem je so bila poudarjena tri načela, in sicer da naj tak način branja v mladem rodu budi (Kotnik 1960; citat iz ponatisa 2011: 23) »[s]misel za poglobljeno, kritično branje dobrih sodobnih domačih literarnih del, da bodo vzljubili lepo knjigo; sposobnost, da bodo znali knjigo vrednotiti in jo uporabljati za svojo nadaljnjo rast, estetska in etična čustva /…/.« Kljub razširitvi branja tudi na prevedena leposlovna dela in informativne knjige, ki v začetnih letih gibanja niso bile predmet branja, ostaja osnovno načelo kakovosti (in spodbujanja branja izvirnega leposlovja) še vedno v veljavi. V svojem razvoju je *Bralna značka* že zelo zgodaj prerasla okvire šolskega oz. medšolskega »projekta« in se razvila v mogočno gibanje za razvoj bralne, knjižne in književne kulture v vsem slovenskem kulturnem prostoru, torej ne samo v Sloveniji, temveč tudi pri zamejcih in zdomcih oz. izseljencih. Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS - vsi podatki so dostopni na spletni strani www.bralnaznacka.si - organizira in usmerja delo mentorjev branja ter mladih bralcev od predšolskega do srednješolskega obdobja; že več kot petnajst let berejo za *bralno značko* tudi odrasli, v zadnjem letu (od leta 2014) naj omenim še odmevno spodbujanje medgeneracijskega branja učencev, učiteljev in staršev v bralnih krožkih, pa tudi sodelovanje študentov, ki berejo oskrbovancem v domovih starostnikov.

Razvoj Bralne značke

Bralna značka je nastala kot poskus spodbujanja branja na eni osnovni šoli in prerasla v vsesplošno gibanje za spodbujanje branja. V *Rastoči knjigi Koroške* so po letnicah ustanovitve navedene Bralne značke (http://www.reg-kult.si/Rastoca-knjiga/ArtMID/423/ArticleID/84/Seznam-bralnih-zna%c4%8dk-po-letu-nastanka, pridobljeno 17. 12. 2015):

1960/61: Prežihova bralna značka (Prevalje, Ravne na Koroškem, Dravograd)

1963: Bevkova bralna značka

1964: Cankarjeva bralna značka, Jurčičeva bralna značka

1965: Levstikova bralna značka, Prešernova bralna značka

1966: Finžgarjeva bralna značka, Seliškarjeva bralna značka, Miklošičeva bralna značka, Ingoličeva bralna značka, Gregorčičeva bralna značka in Cicibanova bralna značka) in tako je bilo vseh bralnih značk deset. Obenem pa so se za naslednja leta pripravljale še ostale bralne značke (Kosovelova, Kajuhova, Kranjčeva).

1967: Deseta obletnica *Bralne značke* je prinesla pokritost celotne Slovenije, vnaprej pa so načrtovali, da bi zajeli celotno slovensko narodnostno ozemlje. Krajnčeva bralna značka, Kosovelova bral-

3 Slika 1 (znak) in 2,3 (slikanica Tilke Jamnik in Petra Škerla, avtorske pravice ima društvo) so objavljene z dovoljenjem Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS.

na značka, Kettejeva bralna značka, Kajuhova bralna značka

1968: Župančičeva bralna značka

1996: Aškerčeva bralna značka, Bralna značka Frana Milčinskega, Kersnikova bralna značka

1970: Vodnikova bralna značka, Golieva bralna značka, Meškova bralna značka

1971–1980: Tavčarjeva bralna značka, Bralna značka Ferenca Möra, Družboslovna Družboslovna Kidričeva bralna značka, Grudnova bralna značka), Suhodolčanova bralna značka

Po letu 1980: Bralna značka Bena Zupančiča, Prušnikova (Gašperjeva) družboslovna bralna značka, Ribičičeva bralna značka, Zmajeva bralna značka, Bralna značka Branke Jurca, Trubarjeva bralna značka, Gradnikova bralna značka, Magajnova bralna značka, Devova bralna značka, Družboslovna Moškričeva bralna značka, Valvasorjeva bralna značka, Domnova bralna značka, Potrčeva bralna značka, Bralna značka Mirka Kunčiča, Murnova bralna značka, Stritarjeva bralna značka.

2002: ustanovitev Društva Bralna značka Slovenije - ZPMS, ki vsaj delno še vedno sodi pod okrilje Zveze prijateljev mladine Slovenije.

2016: večinoma so bralne značke še poimenovane po pisateljih (vsaj na osnovnih šolah), a se za celotno gibanje uporablja kar izraz *Bralna značka*. Na predšolski stopnji imajo različna imena: Ciciuhec, Bralček palček, Bralni škrat, Bralni črviček ipd.[4]

Predsedniki bralne značke: Stanko Kotnik 1968–1972, Leopold Suhodolčan 1972–1977, Petra Dobrila 1977–1978, Leopold Suhodolčan 1978–1979, Jože Zupan 1979–1983, Janez Kajzer 1983–1985, Igor Longyka 1985–1997, Tone Partljič 1997–2004, Slavko Pregl 2004–2008, dr. Igor Saksida 2008–2011, dr. Dragica Haramija od leta 2011.

4 O predšolski bralni znački več v članku Haramija: *Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji*. Otrok in knjiga 71. 2008: 62–74.

Rast bralcev (zajeta je populacija predšolskih otrok, osnovnošolcev in srednješolcev):

Delovanje Bralne značke

Temeljni vprašanji *Bralne značke* pri vseh starostnih stopnjah in v vseh bralnih skupinah sta: izbor del za branje (priporočilni seznami) in oblike, metode in načini dela, primerni za različne starostne skupine bralcev.

Slika 2: Tilka Jamnik in Peter Škerl: Ostržek bere za bralno značko, 2015: 8.

Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS uspešno združuje mentorje branja in mlade bralce. Mentorji branja so vsi vzgojitelji in učitelji, ki v tekočem šolskem letu usmerjajo in spodbujajo prostočasno branje. To pomeni, da pripravijo sezname, po katerih otroci berejo (priporočeno število knjig je odvisno od starosti otroka, pri predšolskih večinoma 3 knjige, v osnovni šoli v povprečju 5 knjig, na višji stopnji in v srednji šoli v povprečju 7 knjig), otroke spremljajo pri branju (se ob dogovorjenih terminih z njimi srečujejo, pomagajo pri izbiranju gradiva, pri razumevanju le-tega, jih spodbujajo, da vztrajajo …). Na razredni stopnji je mentor razredni učitelj, na višji stopnji knjižničar, učitelj slovenščine

ali učitelj, ki prihaja z nekega drugega predmetnega področja, a ga branje in promoviranje branja zanimata. Bralci so za branje na koncu leta pohvaljeni (dobijo priznanja, knjižna darila, obiščejo jih avtorji, gredo na izlete …) – za organizacijo zaključnega dela je na šoli praviloma zadolžen mentor-koordinator (po navadi je to knjižničar). Bralna značka se začne vsako šolsko leto 17. septembra (rojstni dan in dan smrti pisatelja Franceta Bevka) in se zaključi po 2. aprilu (mednarodni dan knjig za otroke ali Andersenov dan).

Po starostnih stopnjah

V **predšolskem obdobju** mora mentor *Bralne značke* upoštevati starost naslovnika (otroka) in njegov kognitivni razvoj, ki narekuje zanimanje za določeno temo: otroke seznanjamo z leposlovnimi in informativnimi (poučnimi) vsebinami. Zanemarljiva ni niti dolžina besedila, saj gre v predšolskem obdobju predvsem za postopno razvijanje zmožnosti poslušanja, torej za predbralno fazo, pri kateri je nujno vpleten posrednik branja, bodisi gre za profesionalnega (vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja) ali neprofesionalnega (starši, stari starši, drugi odrasli) posrednika. *Bralna značka* za predšolske otroke je namenjena predvsem družinskemu branju in ustvarjanju spodbudnega okolja za otrokov stik s knjigo. Seznam priporočenih del je namenjen smernicam, kako otroku, ki še ne bere sam in torej nujno potrebuje posrednika, da mu izbrano vsebino prebere, odrasli (posrednik) pomaga vstopiti v svet knjig.

Zakaj sploh seznam? Ob veliki količini knjig, ki izhajajo v zadnjem desetletju, kar nikakor ne pomeni, da so vse kakovostne, je potrebno dela vrednotiti in otrokom ponuditi najboljše: le na ta način se v institucionalno književno vzgojo ne vnaša po kakovosti slabša literatura. Seznam naj bo dovolj široko zastavljen, da bo zajel vse bralne okuse, priporočamo dvajset do trideset naslovov za posamezno skupino. To se zdi obvladljivo, saj mora biti tudi profesionalni posrednik, ki *Bralno značko* vodi v instituciji, pripravljen na vse izbrane knjige, ki jih otroci predstavljajo, starši in otroci pa imajo možnost izbirati iz seznama dela po lastni presoji (in ne nazadnje po dostopnosti gradiva). Pri leposlovnih delih ne bi smeli pozabiti na »zimzelenke«, torej večkrat ponatisnjena kakovostna besedila iz svetovne in slovenske književne zakladnice (literarni kanon). Med novejšimi literarnimi besedili izbiramo predvsem po tematskem principu, ne pozabimo pa tudi na razmerje med izvirno in prevedeno literaturo: skozi književna dela in ob literarnih junakih spoznava otrok širši kulturni kontekst nacionalne in drugih književnosti. Ob informativnih knjigah bo otrok spoznal, da je pridobivanje znanja povezano z zmožnostjo bralne pismenosti.

V predšolskem obdobju so mentorji branja vsi vzgojitelji, ki v svoji skupini vodijo *bralno značko*, nekateri vrtci pa se tesneje povezujejo s splošnimi knjižnicami, tam za mlade bralce pripravijo sezname knjižničarji. Na primer v Ljubljani vrtci sodelujejo z Mestno knjižnico Ljubljana, dejavnost se imenuje Ciciuhec in je sestavni del *Bralne značke*; sodeluje več kot 5.600 otrok in več kot 500 mentorjev branja ter vse enote knjižnice. *Predšolska bralna značka* poteka tako, da mentor oz. skupina mentorjev pripravi seznam priporočenih knjig, otroci in starši pa praviloma s seznama (lahko pa tudi po lastni izbiri) izbirajo knjige za branje. Starši otroku doma preberejo knjigo – gre torej za spodbujanje družinskega branja – nato otrok v vrtcu o prebrani knjigi »poroča«, način pa je odvisen od starosti otroka in je prilagojen njegovim zmožnostim in željam. Nekateri otroci predstavijo izbrano knjigo pred skupino (samostojno povzamejo potek zgodbe), se naučijo in recitirajo izbrano pesem, se ob slikanici individualno pogovarjajo z vzgojiteljico (npr. v knjižnem kotičku), kaj narišejo, odigrajo …. V nekaterih vrtcih, ki so bolj oddaljeni od knjižnic, večinoma izvajajo *bralno značko* kot »*bralni nahrbtnik*«, v katerega vzgojitelj–mentor pripravi slikanice (večinoma 3), otrok odnese nahrbtnik domov, navadno za en teden ali dva, starši mu preberejo knjige, nato nahrbtnik vrne in poroča o prebranem (pone-

kod imajo v nahrbtnikih zvezke, v katere otroci ob prebranem kaj narišejo, nekateri tudi že kaj napišejo). Pri pripravi seznamov *Bralne značke* je treba seveda dobro poznati kurikulum za vrtce. Ob vsem naštetem pa ne gre pozabiti na dejstvo, da je temeljni cilj *Bralne značke* zbujanje ljubezni do branja. Ko se je v okviru *Bralne značke* zelo intenzivno začelo spodbujanje branja med otroki v predšolskem obdobju (predšolsko bralno značko, ki se je začela razvijati takorekoč sočasno na različnih koncih Slovenije, je v strokovnem smislu na nacionalni ravni povezala in nadgradila Tilka Jamnik v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja), je to pravzaprav pomenilo tudi intenzivnejši, predvsem pa zgodnejši začetek spodbujanja družinskega branja. Predšolska bralna značka se najbolj neposredno sooča z odraslimi v družini in soodvisnostjo otrok od njihovega odnosa do branja, zato je področje spodbujanja bralne pismenosti v tej starostni skupini posebej občutljivo. Vsekakor je pri *Bralni znački* za delo z otroki v predbralnem obdobju zelo pomembno tudi poznavanje bralnih interesov odraslih, ne le otrok.

Bralna značka **v osnovnih šolah** po Sloveniji ima najdaljšo tradicijo in najbolj domišljen ter razvejan sistem branja. Sodelujejo vse osnovne šole v Sloveniji, najbolj vodljiva skupina bralcev so učenci na razredni stopnji, kjer je tudi mentor običajno njihov razredni učitelj, tako mentor in mladi bralec preživita skupaj veliko časa. Statistične podatke za šolsko leto 2013/2014 je pripravila Petra Potočnik in so objavljeni na spletni strani Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS (statistični podatki o branju osnovnošolcev, podatki so pripravljeni na podlagi v celoti izpolnjenih vprašalnikov, teh je bilo 431 oz. 87,26 % vseh poslanih vprašalnikov: http://www.bralnaznacka.si/upload/141198935454293f6aa597e_Zlati_bralec_2013-2014_Poro%C4%8Dilo_-_kon%C4%8Dno.pdf, pridobljeno 14. 11. 2015):

1. razred: 96,99 % bralcev; 2. razred: 95,93 % bralcev; 3. razred: 92,90 % bralcev; 4. razred: 86,78 % bralcev; 5. razred: 79,13 % bralcev; 6. razred: 57,80 % bralcev; 7. razred: 48,33 % bralcev; 8. razred: 43,76 % bralcev; 9. razred: 40,94 % bralcev.

Od leta 2003, ko Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS podarja kakovostne ponatise izvirnih slovenskih knjig vsem učencem, ki vsa leta osnovnega šolanja berejo za *bralno značko*, je bil uveden tudi vprašalnik, ki ga šole izpolnijo, zato so ob koncu vsakega šolskega leta podani precej natančni podatki o branju. Za šolsko leto 2014/2015 je podatke v magistrskem delu Petre Letonja *Gibanje za spodbujanje branja: Bralna značka in njenih 55-let delovanja*, dosegljivo na Digitalni knjižnici Univerze v Mariboru (DKUM): https://dk.um.si/Dokument.php?id=82877 (pridobljeno 14. 12. 2015). Petra Letonja je ob obdelavi podatkov za šolsko leto 2014/2015 pripravila tudi primerjalno analizo s podatki izpred dvajsetih let, ko je diplomsko delo o *Bralni znački* pripravila Manca Perko. Pomembna in spodbudna podatka sta rahlo naraščanje števila bralcev in širjenje mentorske mreže.

Večina šol pripravi bralne sezname (po razredih) v okviru rednih srečanj aktivov učiteljev, pogosto so objavljeni na spletnih straneh osnovnih šol, večinoma mentorji dopuščajo tudi branje knjig po lastni izbiri otroka – mladega bralca. Učenci na razredni stopnji pripovedujejo o prebranih vsebinah večinoma učitelju razrednega pouka (tudi v času podaljšanega bivanja), na predmetni stopnji pa v določenem času mentorju, ki je knjižničar, slovenist ali učitelj nekega drugega predmetnega področja. Večinoma gre za ustno povzemanje zgodbe in izražanje lastnega mnenja o prebranem delu. Ob koncu šolskega leta večinoma sledi prireditev, na katero šola povabi pisatelje, pesnike, likovne umetnike, ki predstavijo svoje delo in podelijo bralna priznanja mladim bralcem. Zlate bralke/zlati bralci dobijo ob koncu osnovnega šolanja knjižno darilo.

Po **srednjih šolah** so organizirani bralni klubi, kjer se dijaki navadno srečujejo večkrat na leto in se pogovarjajo o knjigah. Običajno se mentor in bralci v naprej dogovorijo za en naslov na termin oz. za eno temo (bralci preberejo različne knjige na isto

temo) z več naslovi na termin. Ob popolnoma prostovoljnih bralnih klubih (ki sodijo v prostočasne dejavnosti), je marsikje organizirano branje dijakov kot obvezna izbirna vsebina (večinoma v 1. letnikih srednjih šol).

Bralna značka za **odrasle** poteka po splošnih knjižnicah po Sloveniji, začela se je v Knjižnici Ivana Potrča na Ptuju, kjer jo je uvedla knjižničarka Liljana Klemenčič. V prvi vrsti je bila namenjena učiteljem, da bi spoznali sodobno mladinsko literaturo in tako postali še bolj uspešen bralni zgled osnovnošolcem. V sodobnem času je branje namenjeno vsem odraslim, knjižnice pripravijo večinoma tematske sezname raznolikih knjig (npr. v ptujski knjižnici so bralci v letu 2014 brali knjige z literarnim likom živali, v letu 2015 tematski izbor knjig o otroštvu, 2016 je tema hrana in vino). Večinoma imajo knjižnice zelo dobro urejene spletne strani za promocijo *Bralne značke* za odrasle, npr. Knjižnica Ivana Potrča Ptuj http://www.knjiznica-ptuj.si/ (pridobljeno 18. 1. 2016); Primorci beremo http://primorci.tol.sik.si/ (pridobljeno 16. 1. 2016). Večina knjižnic svoje bralne projekte poimenuje kar Bralna značka za odrasle, v nekaterih predelih Slovenije ima regionalni naslov in hkrati regionalno povezovanje splošnih knjižnic (npr. Savinjčani beremo, Primorci beremo).

Pri **medgeneracijskem branju**, najnovejšem projektu Bralne značke, ki sva ga začeli v šolskem letu 2014/2015 s Tilko Jamnik, gre za branje in druženje različnih generacij. V bralnih krožkih berejo isto knjigo učenci, učitelji in starši in se nato o knjigi pogovarjajo, nabor knjig je iz fonda Zlati bralec/zlata bralka (izbrano darilno knjigo dobijo vsi »zlati bralci« - bralci, ki so za BZ brali vseh 9 let) in iz akcije Rastem s knjigo Javne agencije za knjigo Republike Slovenije (izbrano darilno knjigo prejme celotna generacija sedmošolcev in generacija prvih letnikov vseh srednjih šol). V domovih starostnikov (deloma tudi starostnikom izven institucij) berejo študentje na glas, včasih skupini, včasih posamezniku, kar je odvisno od želje starostnikov, in se z njimi o prebranem pogovarjajo.

Bralna značka v **zamejstvu in po svetu**, ki jo podpirajo Urad RS za Slovence v zamejstvu in po svetu, Ministrstvo za izobraževanje RS in Zavod za šolstvo RS. Dejavnosti *Bralne značke* so organizirane v slovenskih vrtcih in šolah v Italiji ter med otroki v slovenskem zamejstvu v Avstriji in na Madžarskem, prilagojene so sistemu šolanja v posamezni državi. V Italiji (pokrajinski princip Tržaška, Goriška, Benečija) deluje gibanje že 40 let, v Avstriji (z močnim središčem in podporo Slovenske študijske knjižnice v Celovcu, predvsem pa sodelujejo dvojezične šole na avstrijskem Koroškem) več kot trideset let, na Madžarskem šestindvajset let, a je situacija v Porabju specifična predvsem zaradi rabe narečja in ne knjižnega jezika. V *Bralni znački* sodelujejo tudi otroci Slovencev, ki živijo po svetu, večinoma v okviru dopolnilnega pouka slovenščine, od letošnjega šolskega leta pa tudi preko učenja na daljavo Zavoda za šolstvo RS. V Srbiji je po seznamu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo http://www.zrss.si/slovenscina/gradiva/Seznam-uciteljev-Evropa-2015-16.pdf pet učiteljev slovenščine. Povezovanje društva z učitelji temelji predvsem na pošiljanju darilnih knjig in podpori pri iskanju možnosti za obiske (za bralne delavnice, nastope avtorjev). Ob darilnih knjigah poskrbi društvo tudi za bogatitev knjižnih fondov (za knjižnice, društva) in obdarovanje slušateljev. Za šolsko leto 2015/2016 so podatki o mladih bralcih naslednji: Društvo Slovenaca Zrenjanin: 15 otrok, DS Kredarica Novi Sad: 15; DS Triglav Subotica: 3 DS Kula Vršac in Gudurica: 9; DS Emona Ruma 2. V letošnjem šolskem letu so ob darilnih knjigah društva v Srbiji dobila tudi nekatera kanonska besedila iz slovenske mladinske književnosti, npr. *Pedenjped* Nika Grafenauerja, *Muco Copatarico* Ele peroci, *Iščemo hišico* Anje Štefan.

2.2 Kriteriji kakovostnih knjig

Na vseh stopnjah branja se je pokazalo, da je zanimiv seznam kakovostnih knjig ključnega pomena. Ob premisleku za branje različnih tipov knjig (kanon – sodobna književnost, izvirne – prevedene

knjige in leposlovne – informativne knjige) predlagam naslednja razmerja:

20 % informativnih knjig,

20 % slovenskih kanonskih besedil,

15 % prevodnih kanonskih besedil,

25 % slovenskih sodobnih besedil,

20 % prevodnih sodobnih besedil.

Vsekakor je mentorjem *Bralne značke* pri pripravi priporočilnih izborov literature danes še posebej dobrodošla tradicionalna strokovna podpora Pionirske – centra za mladinsko književnost in knjižničarstvo pri Mestni knjižnici Ljubljana. *Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig*, ki ga izdajajo, izhaja praviloma jeseni za eno leto nazaj (dosegljiv je v tiskani verziji in na spletni strani MKL: http://www.mklj.si/prirocnik#.VpoA3aTSm70, pridobljeno 21. 10. 2015). Seznami kakovostnih knjig, ki jih za Društvo Bralna značka Slovenije - ZPMS večinoma pripravlja Tilka Jamnik, so objavljeni na spletni strani društva po različnih kategorijah: starostne stopnje, tematski seznami, ranljive skupine bralcev.

Ne glede na vrsto branja, bi moral mentor branja (vzgojitelj, učitelj, knjižničar) upoštevati več kriterijev pri izbiri ponujenega gradiva:

– - Kakovost literarnega dela: spoznavna, etična, estetska vrednost besedil, kakor jih navaja Janko Kos v Literarni teoriji (2001: 23–37) in ilustracij. Iskanje zgolj vzgojnega cilja branega besedila pogosto zaide v moraliziranje, zato sporočilnost literarnega dela ne more biti zadostni kriterij za izbiro. Izbrano besedilo mora biti jezikovno kakovostno, ne osiromašeno, temveč prilagojeno otrokovi zmožnosti razumevanja jezika, torej tropov in figur, ki so osnovna sestavina umetniškega jezikovnega ustvarjanja. Pomembna je tudi etična komponenta literarnega dela, kajti izbrana besedila v javnem položaju ne bi smela zbujati nestrpnosti zaradi rasnih, verskih, spolnih in drugih razlik med ljudmi. Ob obravnavi slikanic in ilustriranih knjig mora biti pozornost usmerjena tudi na kakovost ilustracij.

– - Skladnost z Učnim načrtom za slovenščino v osnovni šoli in Kurikulumom za vrtce: upoštevati je potrebno kanonske in priporočene avtorje ter predvideno literarno-teoretično znanje po posameznih letih šolanja, seveda s prilagoditvami; v vrtcu dosegati z lastnim izborom kriterij zastavljenih ciljev ob spoznavanju izbranih besedil.

– - Uporaba različnih metod branja, npr. kakor jih navaja Metka Kordigel Aberšek (2008: 88–94): metoda večkratnega branja, metoda družinskega branja, metoda branja na deževen dan, metoda branja v nadaljevanjih, metoda žepne pravljice.

– - Razmerje med branjem domače in prevedene literature, pri čemer menim, da bi moralo biti to razmerje v prid izvirne slovenske literature in literature primarne otrokove države (kadar gre za otroke priseljence).

– - Razmerje med branjem kanonske (klasične) in sodobne literature, pri čemer bi morali otroci poznati kanonske literarne like, sproti pa naj bi se seznanjali tudi s kakovostnimi novostmi.

– - Primerna vsebina glede na starost otroka: ob preučevanju bralnega užitka se je pokazalo, da ni pomembno, kdo je glavni literarni lik besedila, temveč je pomembneje, kakšna je tema besedila (npr. manjše otroke zanimajo medčloveški odnosi, prevozna sredstva, vsakdanje dogodivščine, slednje še sploh v kombinaciji s komiko; mladostnike zanimajo problemski teksti, tema odraščanja, iskanja svojega lastnega smisla ipd.).

- - Primerna oblika knjige (slikanica, ilustrirana knjiga, knjiga brez ilustracij) glede na otrokovo zmožnost branja, posledično je pomembna tudi primerna dolžina besedila.
- - Upoštevanje zunajliterarnih dejavnikov, še posebej pri manjših otrocih (npr. letni časi, interes otroka …).
- - Navajanje otrok na razlikovanje leposlovnih in informativnih knjig, razlikovanje jezikovnih prvin v besedilih.
- - Raznolikost literarnih besedil glede na književne zvrsti, vrste in žanrsko pripadnost.

Zato je še kako pomembno usposabljanje tako profesionalnih posrednikov kot osveščanje staršev, da je razvoj bralne pismenosti proces, ki se ne zaključi s koncem prvega triletja, ampak traja vse življenje. Šele ustrezen razvoj bralne pismenosti je lahko podlaga za sprejemanje vedno bolj kompleksnih besedil (tako literarnih kot neliterarnih; tako klasičnih kot tistih, ki jih prinašajo sodobni mediji!), s katerimi se bralci srečujejo na svoji poti v odraslost. Zaostajanje na tem področju tako ni le ena ključnih zavor na poti mladega človeka do ljubitelja branja, knjig, književnosti »za vse življenje«, kar je cilj *Bralne značke;* temveč je lahko resna ovira pri vključevanju mladih v sodobno življenje nasploh.

Spodbujanje branja profesionalnih posrednikov književnosti, v primeru *Bralne značke* so to mentorji branja, je vsekakor povezano z njihovim lastnim branjem in odnosom do knjig. Priporočila za branje se najlažje uveljavijo z bralnimi seznami, ti naj ne bodo predolgi, dopuščajo pa naj izbiro otrok (in staršev, kadar gre za nebralce), katero knjigo bodo brali. Če povzamemo: iz predhodnih raziskav se je pokazalo, da optimalen seznam vsebuje od dvajset do trideset priporočenih knjig (poezije, proze, dramatike), na seznamih naj bodo tudi neumetnostna (informativna) besedila. Ob pripravi bralnih seznamov je potrebno paziti na primerne vsebine za neko starostno obdobje, primerno dolžino besedil, ob besedilu je potrebno izbrati tudi kakovostne ilustracije, tehten premislek pa velja tudi uravnoteženosti med kanonskimi in sodobnimi besedili ter med prevodnim ter domačim leposlovjem, vseskozi pa je sezname treba posodabljati. Pri pripravah je zaželeno timsko mentorsko delo. Ob vsem tem je pomembna tudi možnost svobodne izbire del izven seznamov. Ta mentorju omogoči vpogled v bralni in siceršnji razvoj posameznega bralca, bralcu pa pomaga pri razvoju v samostojnega aktivnega ljubitelja branja, knjig in književnosti.

2.3 Druge aktivnosti Društva Bralna značka Slovenije - ZPMS

Ena od pomembnih dejavnosti društva je tudi specifična založniška dejavnost: izdajanje darilnih knjig s pomočjo sponzorjev in donatorjev (gre za ponatise odličnih izvirnih slovenskih knjig). Akcija podarjanja knjig zlatim bralcem/zlatim bralkam in prvošolcem/prvošolkam poteka že od šolskega leta 2003/2004 in je najdlje trajajoča akcija podarjanja knjig na Slovenskem. Od tedaj do danes je društvo poleg tega izpeljalo tudi nekaj posameznih, enkratnih darilnih akcij, tako je skupaj podarilo šolam in učencem že skoraj pol milijona knjig.

Podarjene knjige za zlate bralce/zlate bralke, darilno knjigo prejmejo učenci ob koncu šolskega leta (praviloma maja):

2003/2004: *Ledene magnolije* Marjane Moškrič in *Prešeren.doc* (izbral in uredil dr. Igor Saksida)

2004/2005: *Srebro iz modre špilje* Slavka Pregla in *Cankar.doc* (izbral in uredil mag. Anton Šepetavc)

2005/2006: *Gimnazijec* Igorja Karlovška in *Pota knjige* Iztoka Ilicha

2006/2007: *Distorzija* Dušana Dima in *Pavček.doc* (izbral in uredil Tone Pavček)

2007/2008: *Poletje na okenski polici* Irene Velikonja in *Trubar.doc* (izbrala in uredila dr. Kozma Ahačič in Miha Mohor)

2008/2009: *Noordung.doc* (uredil Miha Mohor)

2009/2010: *Pink* Janje Vidmar

2010/2011: *Cesar in roža* Bine Štampe Žmavc

2011/2012: *Osnove demokracije* Mira Cerarja

2012/2013: *Naročje kamenčkov* Saše Vegri z ilustracijami Damijana Stepančiča

2013/2014: *Zdravljica* Franceta Prešerna z ilustracijami Damijana Stepančiča

2014/2015: *Otroci sveta* Janje Vidmar in Benke Pulko.

Podarjene knjige za prvošolce (darilno knjigo prejmejo učenci na začetku šolskega leta, praviloma 17. septembra):

2004/2005: *Medvedki sladkosnedki* Srečka Kosovela z ilustracijami Jelke Reichman

2005/2006: *Šola ni zame* Cvetke Sokolov z ilustracijami Petra Škerla

2007/2008: *Martin Krpan* Frana Levstika z ilustracijami Hinka Smrekarja

2008/2009: *Moj očka* avtorska slikanica Lile Prap

2009/2010: *O kralju, ki ni maral pospravljati* Nine Mav Hrovat z ilustracijami Suzi Bricelj

2010/2011: *Pravljica o vetru* slovaška ljudska z ilustracijami Bogdana Groma

2011/2012: *O Jakobu in muci Mici* Barbare Hanuš z ilustracijami Anje Zavadlav

2012/2013: *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati* Toneta Pavčka z ilustracijami Damijana Stepančiča

2013/2014: *Lipko in Košorok* Primoža Suhodolčana z ilustracijami Gorazda Vahna

2014/2015: *Zdravljica* Franceta Prešerna z ilustracijami Damijana Stepančiča

2015/2016: *Ostržek bere za bralno značko* Tilke Jamnik z ilustracijami Petra Škerla.

Slika 3: Tilka Jamnik in Peter Škerl: Ostržek bere za bralno značko, 2015: 10.

Izobraževanja: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS pripravlja simpozije, kjer se povezuje s strokovnjaki z različnih področij, predvsem za teorijo književnosti, didaktiko jezika in književnosti, teorijo branja, psihološkimi teorijami bralnega razvoja, specialnimi pedagogi za odpravljanje bralnih težav, knjižničarji ipd. Simpoziji imajo bolj splošni značaj, društvo jih pripravi enkrat letno v Ljubljani za mentorje branja (v zadnjem času na dan odprtja Slovenskega knjižnega sejma), na njih predavatelji predstavljajo predvsem različne bralne strategije, teorije bralnega razvoja, literarnoteoretična spoznanja sodobne mladinske književnosti, knjige v novih medijih, bibliopedagoško delo in kakovostna mladinska dela, pomemben segment simpozijev so tudi okrogle mize, ki iščejo odgovore na aktualna vprašanja o branju mladih. Pomembni so tudi regijski seminarji, ti so bolj usmerjeni v konkretne skupine in imajo značaj strokovne podpore pri mentorskem delu (npr. predstavitve novitet, kako pripraviti seznam kakovostnih knjig za določeno starostno stopnjo). Regijski seminarji so namenjeni mentorjem na posameznem območju ali pa gre za predavanja, ki jih institucija (vrtec, šola) naroči za vse zaposlene, kar

je zelo pomembno za sprejemanje širše definicije pismenosti, po kateri so poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, poudarjene tudi druge zmožnosti (npr. poslušanje) in nove pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. V *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* (http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf, 2006, str. 7–8) je pismenost opredeljena kot: »Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.« Bralna značka je gibanje, ki se trudi spodbujati pismenost v najširšem pomenu.

Sklep

Bralna značka postaja po 56. letih način branja vseh generacij in je prepoznavna "blagovna znamka", ki je leta 2011 prejela najvišje državno odlikovanje, zlati red za zasluge. Društvo združuje strokovnjake različnih strok, povezanih s knjigo, mentorje branja, ki po terenu delajo z bralci, in avtorje, zato je *Bralna značka* prava zgodovina multidisciplinarnega delovanja na širokem področju bralne kulture in posebej bralne pismenosti v najširšem pomenu, saj spodbuja večrazsežno pismenost (ali različne pismenosti) s promoviranjem raznolikih kakovostnih knjig. Delo na nacionalni ravni vodi in organizira strokovna služba, na terenu pa mentorji branja na vseh starostnih stopnjah od vrtca (razvoj družinske pismenosti) do domov starostnikov (medegeracijsko branje). Spodbujanje branja vseh skupin prebivalstva, še posebej ranljivih skupin (npr. otrok s posebnimi potrebami, priseljencev, socialno depriviligiranih ipd.) in branje knjig, ki spodbujajo strpnost, sta, ob načelu izbire kakovostnih knjig za branje, pomembna dejavnika za pripravo bralnih seznamov. Živost, razsežnost in utrjenost gibanja danes kaže, da je taka oblika povezovanja mogoča in uspešna.

Literatura:

- Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS: http://www.bralnaznacka.si/, pridobljeno 18. 1. 2016.
- Haramija, D. (2008): Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji. *Otrok in knjiga* 71. 62 –74.
- Haramija, D., Perko, M. (2011). Bralna značka in njenih petdeset let. V: Boža Krakar Vogel (ur). *Slavistika v regijah* (127–131) Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Jamnik, T., Škerl, P. (2015). Ostržek bere za bralno značko. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Kotnik, S. (2011). Plemenita značka. V: Zupan, J. (ur.). *Branje je potovanje: ob 50-letnici bralne značke* (23–24). Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
- Letonja, P. (2015): *Gibanje za spodbujanje branja: Bralna značka in njenih 55-let delovanja* (mentorica D. Haramija). Digitalni knjižnici Univerze v Mariboru (DKUM): https://dk.um.si/Dokument.php?id=82877, pridobljeno 14. 12. 2015.

- Mohor, M. (2011). Petdeset let bralne značke. V: Zupan, J. (ur.). *Branje je potovanje: ob 50-letnici bralne značke* (12–21). Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
- *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti*: http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf, pridobljeno 13. 10. 2015.
- *Rastoča knjiga Koroške*, Bralne značke po letu nastanka: http://www.reg-kult.si/Rastoca-knjiga/ArtMID/423/ArticleID/84/Seznam-bralnih-zna%c4%8dk-po-letu-nastanka, pridobljeno 17. 12. 2015.

The Reading Badge

Dragica Haramija

Faculty of Education, University of Maribor

The Reading Badge was founded during the school year 1960/61 and has since then developed into a strong movement for the development of literary and reading culture in Slovene cultural area (not only within Slovenian borders but also beyond, where Slovenes live). The Reading Badge Society of Slovenia organizes and directs the work of reading mentors and young readers from preschool to middle school period (every year the reading badge includes approximately 140.000 readers; 73% of all pupils in elementary schools read and they are guided by 6400 mentors; we do not have such accurate data for other groups of readers); for over 15 years adults have been reading for the reading badge, we also encourage intergenerational reading. Reading mentors prepare reading lists and talk to the readers about the books they have read (they read 3-7 books per school year, depending on their age). The reading badge begins every year on September 17 (the anniversary of birth and death of Slovene writer France Bevk) and concludes after April 2 (International Children's Book Day). The basic questions of the reading badge in all age groups and reading groups are the selection of books (lists of recommendations) and the forms, methods and manners of work appropriate for different age groups. After 55 years, the reading badge/Reading Badge is becoming the method of reading for all generations and is a recognizable trademark, which in 2011 was awarded the highest decoration from the state, the golden decoration for merits, and is therefore a true history of multidisciplinary working in a wide area of reading culture.

Key words: reading culture The Reading Badge, methods and manners of work.

UDC 371.3::811.163.41

Методички приступ препричавању у разредној настави

Зорица Цветановић[1]

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Препричавање је један од облика усменог и писменог изражавања ученика којим се почиње систематичан рад на развијању језичке културе у настави. Ученик понавља познату фабулу (прочитаног текста, одгледаног филма или позоришне представе) и својим речима прича оно што је прочитао, чуо или видео. Управо због познатих појединости, овај облик изражавања је погодан за увођење ученика у самостално причање и писање. Док препричава, ученик врши избор материјала и потребно га је усмерити како да одабира чињенице, како да разликује главно од споредног и што је најважније – како да следи хронолошки ток догађаја. У томе му помаже заједнички или индивидуални план препричавања. Једноставни облици препричавања траже да ученик у потпуности следи редослед догађаја, док стваралачки облици захтевају мењање или уношење новина у причу. Методички поступак реализације препричавања на наставном часу предвиђа усмено или писмено изражавање ученика, а у настави се често ова два вида комбинују. У раду су приказане различите врсте препричавања које се користе у настави, од једноставних до стваралачких, као и могућности моделовања наставних часова препричавања у разредној настави. Посебна пажња усмерена је на комбиновање усменог и писменог препричавања на једном наставном часу за које нема детаљних теоријско-методичких упутстава, а које се често примењује у пракси. Циљ рада је унапређивање наставе језичке културе подстицањем говорног стваралаштва ученика у разредној настави.*

Кључне речи: *препричавање, усмено изражавање, писмено изражавање, моделовање наставних часова.*

Увод

Препричавање је облик писменог и усменог изражавања. То је репродукција познатог садржаја, односно прочитаног текста, одгледаног филма или позоришне представе. Код препричавања приче важан је избор материјала и чињеница, а битна је и обавеза да се стално води рачуна о хронологији. На крају се мора обезбедити целина тако што се прате ситуације и поступци ликова. Препричавање је корисно, како за ученика који препричава, тако и за ученика који слуша. У наставној пракси се најчешће препричавају садржаји литерарних, научних и других текстова, позоришних предста-

1 zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs

ва, цртаних и играних филмова, радијских и телевизијских емисија. Препричавањем се развија изражавање и подстиче стваралаштво ученика. „Када се поред самосталног рада омогућује ученицима да искажу своју креативност, реч је о стваралачком препричавању. Најмање онога што представља креативност има у оквиру дословног препричавања, јер је његова функција, како и назив посебно истиче, да се неки садржај може у потпуности репродуковати" (Цветановић, 1996: 32). Са усменим препричавањем се почиње систематски још у предшколској установи, а када ученици савладају технику писања практикује се и писмено. У почетку то су једноставне врсте, а најчешће је то препричавање помоћу одговора на питања. Ученици читају питања и писмено одговарају на њих, а сви одговори чине целину, односно препричану причу. Следећи ниво је препричавање по редоследу догађаја, уз план који води ученике кроз садржај. Овакви облици писменог препричавања реализују се у првом разреду основне школе. Већ од другог разреда учитељ организује стваралачке врсте препричавања, прво уз помоћ колективног, а затим и уз индивидуални план. Стваралачко препричавање подразумева да се основни садржај репродукује са малим дорадама или да се прича користи као основа да се добије продукција са елементима креативности. Учитељ може да организује посебне часове на којима се само усмено, или само писмено препричава. У наставној пракси најчешће се ова два облика изражавања комбинују. Ипак, прво треба одабрати врсту препричавања у зависности од узраста и способности ученика.

Врсте препричавања

У методичкој литератури постоје дефинисане врсте препричавања. Владимир Цветановић (1996) прво издваја неправо стваралачко препричавање – слободно или сажето. Остале врсте спадају у право стваралачко препричавање: са изменом краја приче, са променом граматичког лица, са променом становишта, по аналогији, са проширивањем приче, по деловима приче и флексибилно препричавање. Репродукција неког садржаја се обогаћује елементима продукције и тако се ствара нова прича по постојећем садржају. Поједини методичари препричавање посматрају као помоћ при реконструкцији смисла текста, као технику која је подједнако корисна на свим развојним нивоима, од предшколске до касне школске доби. „Различити су облици препричавања: класично препричавање, преузимање улога ликова у причи и препричавање помоћу ликова – модела- (Чудина-Обрадовић, 2008: 70).

Према опсегу и степену конкретизације, препричавање може бити детаљно (верно, блиско тексту), сажето, изборно и стваралачко (Брборић, 2014: 622). У разредној настави „постоје следећи облици препричавања: дословно; слободно; препричавање проширивањем приче; опширно; сажето; препричавање помоћу одговора на питање; информативно; препричавање по аналогији; препричавање са променом граматичког лица; препричавање са променом становишта; препричавање са изменом завршетка садржаја; препричавање садржаја у целини; препричавање садржаја по деловима; флексибилно препричавање- (Милатовић, 2011: 236). Драгутин Росандић (1984) предлаже да се прво изведу методичке радње које обухватају: језичку и стилску анализу текста; исписивање или потцртавање нових термина и конструкција у тексту; издвајање речи и конструкција које се обавезно морају укључити у препричавање; проналажење синонима за нове и мање познате речи. Затим ученици самостално препричавају текст и након тога следе коментари.

Руски методичари (Львов и сар., 2011) доносе етапе за препричавање на наставном часу. Прво се постављају циљеви и бира тип изража-

вања. Затим се текст чита – прво чита учитељ, а затим ученик, а ако је текст познат чита се једном. Следи разговор о тексту који не треба да буде детаљан. Након тога ученик саставља план препричавања. Језичко оспособљавање у овој фази подразумева издвајање кључних речи, промишљање о стилу и јасном изражавању. Затим ученик саставља и записује свој текст. Самопровера подразумева поновно проверавање и анализирање структурирања текста, избора речи и правописне тачности написаног.

Анализа текста је неопходна припрема за препричавање, потребно је да ученик добро упозна текст да би могао да га репродукује. Почиње се од краћих текстова, на пример басне[2], а затим се укључују и остали текстови, уз поштовање методичког правила да се лирска песма никада не препричава. Прво се одабере врста препричавања која одговара узрасту ученика.

Препричавање на основу низа слика које прате садржај приче (сликовни план) се најчешће практикује у предшколској установи и у првом разреду основне школе. Слике помажу да се на основу њих организује говорење. У почетку се може организовати препричавање по деловима, односно једно дете говори о једној или о две слике, а друго наставља. Међутим, циљ је да се што пре дође до целовитог наратива, па се тежи ка томе да једно дете исприча причу. На предшколском узрасту, као помоћ у току препричавања, користе се сликовнице, које доприносе изграђивању лепог и правилног говора и богаћењу речника. Низ слика је повод и подсетник за препричавање и он представља ситуације са елементима приче. На сликама су представљени илустровани ликови и истакнути детаљи који деци указују на битне појединости, које их усмеравају и воде у току излагања. Препричавање помоћу одговора на питања је први ниво у састављању писаног текста. Најчешће се користи као увод у самосталног изражавање. Учитељ може написати или приказати питања, а ученици према њима препричавају, усмено или писмено. Овај облик изражавања није сложен и зато се практикује након савладане технике читања и писања. Препричавање дела текста подразумева да ученик репродукује један део приче, други ученик други део, трећи ученик трећи. Дакле, изражавање се надовезује и наставља по деловима текста. Дословно или препричавање по редоследу догађаја је облик изражавања у којем ученик ниже ситуације и догађаје из приче. Оно је корисно у првом и другом разреду основне школе, посебно у почетном функционалном описмењавању. Касније се може користити као синтеза, односно поновно стварање целине текста након тумачења.

Слободно препричавање подразумева да ученик уноси извесне промене у изворни текст, уноси своју логику у ток препричавања и може да мења радњу, појединости, ситуације и поступке ликова. Препричавање проширивањем приче подразумева да ученик додаје нове детаље, који објективно не мењају основу приче, него је само надограђују. Он проширује основну причу и толико може да је измени да она понекад изгуби своје изворно значење. У препричавању по аналогији ученик познати текст комбинује са својим стварним или измишљеним доживљајима. У стварању аналогних ситуација или аналогне радње он чува матрицу изворне приче, ствара аналогне везе и уноси што више маштовитости и оригиналности. Препричавање с променом граматичког лица је причање приче у којој је ученик главни јунак или стваралачки говори као да се све то баш њему десило. Мења граматичко лице или граматичко време приповедача, или се у току идентификације с неким ликом изражава у првом лицу, као да је он сам тај лик. Тиме се ученик живље уноси у фабулу текста. У препричавању с променом становишта ученик мења становиште лика. Ако је реч о негативном јунаку, он ће у току препричавања да промени његову етичку позицију. Такође, може да допуњује или коригује поступке појединих

2 О препричавању басне видети више у: Цветановић, 2013.

јунака. Препричавање наставком садржаја или наставком приче је стваралачки облик изражавања кад ученик треба да преприча и да настави причу, односно исприча шта се даље догодило.

Сви ови облици препричавања реализују се у млађим разредима основне школе. У зависности од циљева и задатака наставног часа учитељ одабира врсту препричавања и начин – усмено, писмено или комбиновано.

Методичке припреме за препричавање

Препричавање се, као облик усменог изражавања, практикује од предшколског узраста деце. Тада се бирају текстови који су кратки и јасни, без много непознатих речи. Деца воле да препричавају, нарочито краће текстове блиске њиховом интересовању. Прича се препричава после њеног тумачења, јер је тада препричавање систематичније, поузданије и квалитетније. Дете предшколског узраста може дословно да репродукује текст, али може нешто и да мења. Већ у предшколској установи децу уводимо у технику препричавања. Основно правило препричавања је препричавати део по део, одређеним редоследом. Док репродукује, дете врши избор материјала и потребно га је усмерити како да одабира чињенице, како да разликује главно од споредног. Важно је код детета развијати способност адекватног усменог изражавања.

Препричавање се често реализује и у млађим разредима основне школе. Њиме се развија говорење и писање и подстиче се стваралаштво ученика. У усменом изражавању ученика могуће је реализовати стваралачке врсте препричавања. Са развијањем писменог изражавања почиње се када ученици савладају технику писања. И тада се прво почиње једноставним врстама, најпре са препричавањем помоћу одговора на питања. Ученици читају питања и писмено одговарају на њих, а сви одговори чине целину, односно препричану причу. Следећи ниво је препричавање по редоследу догађаја, када наставник упутствима или уз план, води ученике кроз садржај. Овакви облици писменог препричавања реализују се у првом разреду основне школе, а од другог разреда организују се стваралачке врсте писменог препричавања, прво уз колективни, а затим и индивидуални план.

Учење писменог препричавања захтева и усвајање одређених правила која важе за све облике изражавања. Она се не усвајају сва одједном, већ поступно и увек на примерима, узорима и вежбом, јер се само писањем учи како се пише. Основна правила која ученици у почетном описмењавању треба да савладају јесу граматичка, правописна, повезивање реченица у целину, структурирање исказа и његова целовитост, као и естетке компоненте исказа (Cvetanović, 2010: 23). То практично значи да треба писати тачно, јасно, течно и лепо.

Писање целовитог исказа у настави почиње одговорима на постављена питања (Цветановић, 2009). Препричавање књижевног текста уз помоћ питања може бити полазиште за овај облик изражавања. Пошто је препричавање репродукција садржине текста, ученик је већ уочио ток радње и поступке ликова, тако да има основне податке за писање. Када пишу одговоре на постављена питања ученици усвајају начин вођења мисли кроз исказ. Читањем написаног исказа ученици увиђају начин на који су реченице повезане и да је добијени исказ једна целина. Сваки одговор на постављено питање даје реченицу која чине препричану причу. Ово је најједноставнији облик писаног препричавања, јер ученици знају да, када одговарају, већ имају почетак реченице коју треба да напишу, а одговор проналазе у тексту. Они који боље напредују могу ова питања користити као план, тако да напишу и више реченица за поједина питања. Садржина познатог текста и питања добар су начин да ученици напишу писани састав након увежбавања саме технике писања.

Сачињавање плана препричавања

Док деца не науче да читају најчешће се као усмерење за препричавање користи сликовни план, односно низ слика које представљају ситуације из приче. За ученике који тек усавршавају технику читања и писања, план текста који се препричава даје наставник (дати план) или се сачињава анализом књижевног текста. Препричавање се може организовати уз групни план који је прелаз ка потпуно самосталном писању, јер се саставља фронтално или у оквиру мање групе у разреду. Ученици предлажу о чему треба писати и пишу тезе плана, а наставник их усмерава и помаже. Циљ је да ученици постепено усвајају основна правила распоређивања тематске грађе. План се прави и пише уз коментаре и упутства, уз поштовање индивидуалности и креативности ученика. Ипак, тежи се томе да сваки ученик састави свој индивидуални план. Док прави план, он самостално размишља о распоређивању тематске грађе и композицији састава.

Препричавање уз помоћ наслова логичких целина из текста надовезује се на анализу књижевног текста. Текстови који су по својој структури сложенији или обимнији могу се са ученицима, који су тек савладали технику читања, анализирати по логичким целинама. Текст се подели на логичке делове и у току часа анализирају се ови делови који се на крају, читањем или препричавањем, поново споје у целину. У току анализе сваком делу текста се да наслов који је везан за догађај, лик или идеје у тој целини. Тако настају план текста и тезе за препричавање.

Сваки план је помоћно средство, само усмерење, а ученици који се боље изражавају увек могу да одступе од плана. Таквим ученицима план је само путоказ да направе свој и да самостално распореде грађу и компонују свој састав. Имају модел који, у зависности од садржине писања, мењају. Поједине ученике план само мотивише да га промене и напишу свој. Наставник је тај који води и који усмерава ученике, посебно оне који се издвајају својим писањем. Ако наставник не допушта одступање од плана, онда он спутава ученике и не подстиче њихово стваралаштво.

Писање уз помоћ индивидуалног плана је циљ у разредној настави. „Кад наставник извјесно зна да ученици владају грађом према теми задатка (примјер: причање доживљаја и сл.), мотивационе поступке усмјерава према довођењу ученика у ступањ афективне и/или интелектуалне напетости којом се успоставља унутрашња потреба за исказивањем личног односа према грађи, те према активирању језичких средстава којима ће се остварити текст“ (Гудељ Велага, 1990: 159). На почетку ученик самостално размишља о распоређивању тематске грађе и композицији састава. Затим се захтеви за писање усложњавају учењем специфичности разних облика изражавања и стилова писања и тако се писано изражавање стално вежба и надограђује. Ученик учи да пише током целог школовања, а први кораци, односно препричавања, основа су за учење писања сложених облика изражавања.

Моделовање наставних часова усменог и писменог изражавања

Од почетка школовања ученик учи како да развија широки говорни исказ који је предуслов за монолошки говор и писање састава. Од првог разреда основне школе организују се усмене и писмене вежбе препричавања на посебним часовима, а могући модели приказани су у табели 1.

Часови на којима се развија препричавање могу се организовати као посебни за усмено изражавање, посебни за писмено и као комбинација ова два облика. Усмено препричавање се реализује тако што ученик усмено говори уз помоћ плана. Циљ ових вежби је да ученик исприча причу коју је чуо или прочитао. Исти циљ

Табела 1. Методичке етапе наставних часова усменог и писменог препричавања

Модел за усмено препричавање	**Модел за писмено препричавање**	**Комбиновани модел**
Поновно читање текста који се препричава	Мотивациони разговор	Емоционално-интелектуална припрема
Најава наставне јединице	Најава наставне јединице	Најава наставне јединице
Разговор о тексту –редослед догађаја	Упутства за правилно писање	План текста
Сачињавање групног плана за изражавање	Писмена вежба – писмено препричавање	Говорна вежба – усмено препричавање
Говорна вежба – усмено препричавање	Читање радова ученика и коментарисање	Упутства за правилно писање
Коментарисање говора		Писмена вежба – писмено препричавање
Стваралачки рад ученика		Читање радова ученика и коментарисање

имају и писмене вежбе, али се због описмењавања, ученици постепено уводе у методологију израде састава. У почетку наставник даје детаљна упутства, питања, план за писање, а касније се ученици постепено осамостаљују. Усмени и писмени говор су повезани и зато наставници често организују говорну и писмену вежбу на једном часу. Тада се ученици припремају за оба вида изражавања (приказују се слике, даје се план, разговара о садржини), а након говорне вежбе, ученици пишу. Практичари се најчешће одлучују за овакав начин рада, јер је говорна вежба добра методичка припрема за писање.

Припрема за препричавање почиње поновним читањем текста који се препричава. Ако на наставном часу има довољно времена (ако за читање није потребно више од десет минута) најбоље је да ученици поново чују оно што ће препричавати. Час може почети и мотивационим разговором у којем се подсећамо на фабулу, читамо већ сачињен план текста или на неки други начин мотивишемо ученике за наредне активности. У извесним случајевима погодно је почети емоционално-интелектуалном припремом. Она подразумева приказивање слика (илустрација текста), пуштање адекватне музике или другог начина на који се ученици емоционално или интелектуално припремају за препричавање. Најава наставне јединице природно следи из претходне етапе и тада се обично прикаже или запише наслов текста, са одредницом *препричавање*. Сачињавање плана за препричавање реализује се ако у току анализе текста није већ направљен. Ове прве три етапе се реализују на почетку часа без обзира на то да ли ће се организовати само усмено, само писмено или комбинација ове две врсте препричавања.

Упутства за лепо говорење односе се на композицију и садржину говора. Усмено препричавање треба да буде осмишљено и јасно. Правилност изражавања подразумева да се поштује језичка норма и да се води рачуна о лексици и синтакси. У говору се поштују и правила артикулације и дикције. Од првог разреда треба инсистирати и на избегавању неразумљиве и непотпуне реченице, истих речи и делова реченице,

брзог и нејасног говора, употребе поштапалица. Изражајни елементи језичког израза се односе на естетску страну говора и подразумевају динамику говора – богатство израза, сликовитост поруке, умерену употребу гестова и убедљивост говора. У млађим разредима основне школе треба инситирати да ученици употребљавају и речи из пасивног речника. Треба их упутити и у то да је важан и гестовни говор, нарочито како говорник треба да стоји, како да гледа у одељење, како у план говора. Посебно је важно упутити ученике на то да је и глас важан јер тихо или неразумљиво говорење не може бити и јасно. Говорна вежба, односно усмено препричавање организује се тако да што више ученика има прилику да говори.

Упутства за писање обухватају правописна правила и законитости структурирања састава. Њихов циљ је учење правила лепог писања, па се зато користе и у току препричавања. Поштовање норме стандардног језика, граматике и правописа обавезно је у писању. Такође, битна је и прецизна употреба речи и реченица, као и јасно исказана мисао.

Коментарисање усменог или писменог препричавања обично се реализује после појединачних говора или читања састава ученика, а на крају се коментари уобличе ради унапређивања наредних говора или састава.

Моделовање наставних часова на којима се реализује препричавање на различите начине приказано је у табели 2. Часови на којима се организује усмено препричавање имају за циљ развијање ученичког говора. Ученик треба да преприча причу, као што ће и у свакодневном животу касније препричавати књиге, филмове, позоришне представе. Часови на којима се писмено препричава уводе ученике у израду писмених састава и припремају их за писање уопште. У настави се организују часови на којима се само усмено или само писмено препричава. Међутим, функционално је и комбиновати ова два облика препричавања, па на једном часу организовати и усмено и писмено.

Табела 2. Методичко моделовање наставних часова препричавања

Модел	Усмено	Писмено	Комбиновано
Припрема за препричавање			
Најава наставне јединице			
Сачињавање плана за препричавање			
Упутства за лепо говорење			
Говорна вежба – усмено препричавање			
Упутства за правилно писање			
Писмена вежба – писмено препричавање			
Коментарисање			

Из табеле 2 се види које се етапе наставног часа реализују када се само усмено, само писмено препричава, као и када се ова два начина комбинују. Ипак, часове треба организовати тако да ученици имају прилику да говоре, слушају једни друге, коментаришу шта је добро, а шта треба да буде боље у усменом говору. Тако и уче како да организују своје усмено изражавање и у свакодневном животу. Такође, на појединим часовима ученицима треба дати довољно времена да пишу, као и да прочитају своје радове, о њима разговарају и уче како да најбоље користе свој писмени говор. Моделовање наставних часова усменог и писменог препричавања доприносе динамици наставе у којој ученици на различите начине уче како да говоре и пишу.

Закључак

У наставној пракси се најчешће препричава садржина литерарних, научних и других текстова, позоришних представа, цртаних и играних филмова, радијских и телевизијских емисија. Ипак, најчешће се препричавају приче које се обрађују на часовима. Методичко правило је да се прича препричава после њеног тумачења, јер је тада препричавање квалитетније. Код препричавања приче важан је избор материјала и чињеница, а на крају се мора обезбедити целина тако што се прате ситуације и поступци ликова. Препричавањем се почиње развијање изражавања детета, а организује се као усмена и писмена вежба.

Још у предшколској установи дете се подстиче да преприча причу коју је чуло. У првом разреду основне школе први целовити писани текст који ученик састави обично је препричана прича која је обрађена на часу. То има методичких оправдања. Ученику је лакше да прича или пише када има познату причу коју треба да исприча својим речима. У причи се налазе догађаји, кључне речи, па чак и делови реченице, које ученик може да репродукује, што је велика помоћ, нарочито у почетним покушајима писања текстова.

Усмено препричавање се може организовати тако да се ученици прво припреме (поновно читање приче, подсећање на фабулу). Након најаве наставне јединице сачињава се или чита раније направљен план, а затим ученици усмено препричавају, после чега се коментарише. Код писменог препричавања након припрема, сачињавања плана и упутстава за правилно писање, ученици самостално пишу. На крају се читају радови и разговара о њима. Пошто су усмени и писмени говор повезани, наставници често организују говорну и писмену вежбу на једном часу. Тада се ученици припремају за оба вида изражавања (разговара се о садржини, сачињава се план), а након говорне вежбе, ученици пишу. Практичари се најчешће одлучују за овакав начин рада, јер је говорна вежба добра методичка припрема за писање. Ученици вербализују оно што ће писати, а затим састављају и пишу целину. Ипак, не треба занемарити посебност сваког вида изражавања и часове организовати на различите начине. Наравно, сви приказани модели наставних часова су само предлози које наставник може да моделује у зависности од приче која се препричава и од узраста ученика.

Литература

- Брборић, Вељко (2014). „Препричавање". *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет. 622–623.
- Гудељ Велага, Зденка (1990). *Настава стваралачке писмености (методичке основе)*. Загреб: Школска књига.
- Львов, Михаил Ростиславович, Горецкий, Всеслав Гаврилович, Сосновская, Ольга Вадимовна (2011). *Методика преподавания русского языка в начальных классах*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Милатовић, Вук (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави* (прир. З. Цветановић, В. Јанићијевић, В. Мићић). Београд: Учитељски факултет.
- Росандић, Драгутин (1984). *Књижевност у основној школи*. Загреб: Школска књига.
- Цветановић, Владимир (1996). *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*. Београд: Bodex.

- Цветановић, Зорица (2009), „Праћење, вредновање и побољшавање ученичких постигнућа у настави говорне културе". *Иновације у основношколском образовању – вредновање*. Београд: Учитељски факултет. 231–239.
- Cvetanović, Zorica (2010). „Developing initial functional literacy in students". *A pupil and a teacher in contemporary education.* Poland, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. 19–29.
- Цветановић, Зорица (2013). *Методичко тумачење басне*. Београд: Учитељски факултет.
- Чудина-Обрадовић, Мира (2008). *Играм до читања, игре и активности за развијање вјештина читања*. Загреб: Школска књига.

Methodological approach to retelling in primary school lower grades teaching

Zorica Cvetanović

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Retelling is one of the forms of oral and written expressing of students, and this his how systematical work on developing speech culture in teaching is developed. The student retells the familiar contents (of the text, play or film) and in his/her own words retells what he has seen or read. For the purpose of known particularities, this form of expressing is suitable for introducing students into individual writing and speaking. While retelling, the student chooses the material and it is necessary to direct him/her to choose facts, to differ what is important and less important and most significantly, to chronologically follow the sequence of events. Individual or mutual plan of retelling helps a lot. Simple forms of retelling demand from a student to follow the sequence of occurrences completely, whereas creative forms require changing or introducing novelties into the story. Methodological approach of realizing retelling in the teaching class includes oral or written expression of students, and in teaching, these two forms are combined. In the paper, we have shown different forms of retelling which are used in taching, from the simple ones to the complex ones, as well as possibilities of modelling teaching lessons of retelling in lower grades. Special attention was given to combining oral and written retelling in one taching class in which there are no theoretical-methodological instructions and which is often used practically. The aim of this paper is improving teaching of language culture, fostering speech creativity of students in lower grades of the primary school.

Key words: retelling, oral expression, written expression, modeling teaching classes.

UDC 373.3:811.163.41'35
371.64./69: [778:004

Методичка и едукативна употреба дигиталних фотографија у настави писмености

Саша С. Чорболоковић[1]

ОШ „3. октобар" , Бор

Резиме: *Предмет овог рада је разматрање могућности употребе дигиталних фотографија јавних натписа са грешком у настави писмености. Полази се од концепта савремене наставе који подразумева иницијативу, сарадњу и стваралаштво (Шефер и Шевкушић, 2012; Шефер и Радишић, 2012), а који се примењује креирањем и даљим коришћењем дигиталних фотографија јавних натписа са грешком, као значајним сазнајним извором и мотивом за учење. Разматра се могућност њихове употребе у настави правописа кроз вежбања, стваралачке и истраживачке задатке. Применом оваквог начина рада мотивисаност и активност ученика су повећане, као и степен повезаности писања и куцања (правописа у различитим контекстима); настава писмености у старијим разредима основне школе знатно је унапређена јер је успостављена веза између градива и свакодневних ситуација и искуства ученика, а смањено је кампањско и механичко учење правила без функционалне примене.*

Кључне речи: *дигитална фотографија, јавни натпис, правописна грешка, методика наставе, Српски језик.*

Увод

Садашња настава писмености је неприлагођена савременом информационом окружењу. Како је то окружење данас све доминантније и утицајније, јер се све више делатности и свакодневних активности одвија путем ИК технологија и разних интерфејса, огромни и стални проток информација не пролази ортографску норму. Поред тога, развој ИК технологија је предност дао енглеском језику. Прилагођавање српском језику је било накнадно и са великим закашњењем, па су бројне „неправописне" навике многих корисника рачунара и интернета остале и након што су услови за примену српског правописа у међувремену омогућени. Такође, приметно је и то да су корисници интернета временом ради интензивирања и интерактивности комуникације развијали и нове начине употребе тастатуре и нова значења постојећих словних и других знакова, тежећи сажимању, замени и стварању посебних интерпункцијских и знакова за изражавање ставова и емоција, какви су емотикони (в. Biljana Radić-Bojanić, 2006), што је

1 saleprof@gmail.com

српски језик знатно модификовало и удаљило од традиционалног тока.

О повезивању правописа са савременим информационим технологијама у настави не само као могућој међупредметној корелацији између Српског језика и Информатике и рачунарства него као о неминовности и захтеву данашњег, дигиталног доба ретко се говори, а још мање примењује на исправан начин. Ако овоме додамо и чињеницу да употреба мобилних телефона, друштвених мрежа, уопште интернета почиње у све ранијем узрасту, много пре учења правописних правила и развијања свести о неопходности њихове примене, онда се проблем додатно усложњава.

Будући да су дигиталне фотографије[2] популарне међу ученицима, а сама методичка литература није навела нове могућности примене након преласка са аналогног на дигитални формат (Тежак, 1980: 105; Росандић, 1986: 287; Николић, 2006: 63; Илић, 2006: 106; Павловић, 2008: 184), намеће се потреба промишљања како се актуелност дигиталних фотографија може искористити и у самој настави правописа ради побољшања њеног квалитета, као и постизања веће трајности и функционалности знања ученика.

Предмет овог рада је разматрање могућности употребе дигиталних фотографија у настави писмености. Полази се од концепта савремене наставе који подразумева иницијативу, сарадњу и стваралаштво (Шефер и Шевкушић, 2012; Шефер и Радишић, 2012), а који се примењује тако што се подстиче самостално стварање и наставно (дидактичко, едукативно и сл.) коришћење дигиталних фотографија јавних натписа са грешком, као значајног сазнајног извора и мотива за учење. Разматрају се могућности употребе дигиталних фотографија са грешком у настави правописа кроз вежбања, стваралачке и истраживачке задатке. Испитују се мотивисаност и активност ученика у стицању и примени знања, степена повезаности писања и куцања (примене правописа у различитим контекстима), побољшања квалитета наставе писмености у старијим разредима основне школе и обогаћивања методике наставе језика.

Писмо у методичкој и основношколској уџбеничкој литератури

Методичка литература у млађим разредима основне школе усмерена је на наставу почетног читања и писања (Милатовић, 2013: 27–235), док се о неминовном повезивању традиционалне и дигиталне писмености, као и о могућим проблемима у употреби писама у старијим разредима, уопште не говори (Маринковић, 2000; Николић, 2006; Илић, 2006). Ни правописи не доносе другачију слику у одељку о писму јер је у њима акценат на кратком историјату и двојству писама (Правопис, 2010; Дешић, 2015) истина, негде уз кратку напомену о грешкама приликом конвертовања латиничког текста у ћирилички, и о погрешној употреби латиничког диграма DJ уместо Ђ (Правопис, 2010: 16).

У основношколској уџбеничкој литератури за старије разреде о писму се не говори као о засебној наставној јединици јер сваки ученик мора да зна и користи оба писма доласком у пети разред (уп. основни ниво стандарда у области Писано изражавање). Повезивање правописа у различитим контекстима постоји само кроз писање имејл порука, службеног писма у седмом разреду (Милановић, 2009: 166; Кликовац, 2009: 80; Ломпар 2008: 103; Савовић–Срдић–Ћећез Иљукић, 2013: 231). Међутим, практични примери показују недовољно познавање правила за њихово креирање. Већина ученика ће успешно послати имејл поруку, али са великим бројем

2 У раду под дигиталном фотографијом подразумевамо све фотографије настале уз помоћ дигиталних фотографских технологија без обзира на то да ли ће се касније оне користити искључиво као снимак (на екрану) или одштампане.

грешака. Често се не наводи предмет поруке (наслов) или пак он нема никакве везе са садржајем. Ословљавање, садржај и на крају потпис, три битна дела текста поруке, ретко кад су присутна. Уз све то, треба додати и бројне недопустиве правописне грешке, као и грешке у куцању (Чорболоковић, 2013б: 64–65).

Типографија и правопис

Савладавање технике слепог куцања одувек је био део одређених предмета (*Дактилографија*, *Савремена пословна коресподенција, Канцеларијско пословање*) у оквиру појединих средњих школа, а познавање правилног куцања обавезно само у неким професијама. Развој савремених информационих технологија допринео је неопходној практичној оспособљености за куцање без обзира на професију, а у школи без обзира на предмет који неко предаје. Данас се чешће куца него пише. Због непостојања стручних књига које обрађују ову проблематику или пак неког упутства, у пракси су присутни бројни проблеми: честа употреба латинице без дијакритичких знакова[3], мешање ћирилице и латинице, стварање диграма приликом конвертовања текста из једног писма у друго (ћирилички лј, нј, дј и латинички који не постоји dj), а што се потом преноси и на наставу. Све су уочљивије тешкоће у препознавању курзива (да ли је *т* т или м), док у писању, велики број ученика употребљава само једну врсту алографа: пише само штампана слова или меша штампана и писана слова, не прави разлику између малих и великих слова што је недопустиво и спада у елементарно знање, које мора поседовати сваки ученик. „Образована особа требало би да зна сва велика и мала штампана и писана слова и пасивно [да их правилно чита] и активно [да их правилно пише]" (Пипер–Клајн, 2013 :18).

3 О бројним одступањима од графије и ортографије српског језика због утицаја енглеског језика в. у раду Јањић, 2012.

Због тога је неопходно благовремено и систематско упознавање са тастатуром у школи уз паралелно указивање на правила писања, и куцања (нпр. уз учење како се употребљава неки интерпункцијски знак, одмах се наглашава и како се куца) јер је једно од другог постало неодвојиво, па би их требало интегрисати приликом обраде правописних тема, нарочито интерпункције. То је предуслов за успешну и сврсисходну комуникацију данашњице. Уколико изостане овакав приступ, онда ни писменост неће бити адекватно развијена, тј. потпуна.

Дигиталне фотографије јавних натписа са грешком

Дигиталне фотографије јавних натписа са грешком су прави и добри усмеривачи у раду са ученицима јер слике типичних огрешења нису само начин да се скрене пажња на најчешће грешке, већ могу бити и основа свеобухватније и детаљније анализе. Осим тога, то је добар начин подстицања ученика да увиде повезаност правилног писања и куцања кроз одабране фотографије јер ученици лакше и боље памте сликовне него текстуалне садржаје. Заснивањем наставе писма на грешкама, ученици се навикавају да лакше уоче неправилности (ко је су најчешће део њихових навика), да их не понављају у куцању, те да их током времена искорене, а што доприноси унапређивању наставне праксе, лакшем раду и трајнијем знању ученика. Осим тога, ученици могу и да утичу на вршњаке да правилно пишу и куцају.

Дигиталне фотографије са грешком могуће је користити у настави на више начина: правописна шетња, језичке игре, примери пред писмене провере, основа за састављање питања или писање кратких духовитих дијалога, а потом и њихову драматизацију.

Правописна шетња

Правописна шетња подразумева да ученици фотографишу јавне натписе са грешком и шаљу их мејлом наставнику. Наставник их сакупља, систематизује и онда на посебном часу говори о њима или пак омогућава ученицима да направе презентацију коју ће приказати као групни облик рада на часу.

Најбоље је ученике поделити у неколико група и дати им посебне задатке: једна група ће фотографисати натписе који представљају примере мешања ћирилице и латинице, друга ће се бавити латиницом без дијакритичких знакова, трећа ће истраживати доминатно писмо у јавним натписима, четврта ће пажњу усмерити на латиничке диграме и сл.

Наставник може дати и неке мале смернице у виду назнака и препорука како би задаци били што брже и успешније урађени. Задаци сваке правописне шетње обавезно се морају добро осмислити и временски ограничити.

Слика 1: **Ученички примери из правописне шетње**

Фотографије као део питања

Фотографије натписа са правописним грешкама представљају добар материјал за састављање питања различитог типа и тежине. Сâм метод постављања питања се ипак прилагођава ограниченом броју примера. Приликом њиховог формулисања мора се водити рачуна да она буду примерена различитим ученичким могућностима, прилагођена узрасту и направљена према постојећим образовним стандардима. Натпис може бити основа за једно питање, али и два или више, све у зависности од идеје наставника, потребе наставне јединице и типа часа.

Нека од ових питања личе на текстуална питања (вишеструки избор) у постојећим радним свескама и збиркама задатака, са јединим разликом што се уместо понуђених одговора јављају варијанте једног или више различитих натписа. У другима је натпис само полазна основа, после које следи радни захтев. Сâм радни захтев је тако формулисан да се од ученика очекује да суштински разуме градиво, да уме логички да размишља и повезује и да научено градиво из правописа активно примењује. Ова питања налик су на нелинерни тип текста (Чорболоковић, 2015: 461–466).

А) На основу имена испод слика, напиши правилно латиничка слова која су погрешно откуцана.

Слика 2: Натписи као део питања

_____, _____, _____, _____

Б) У датом натпису погрешно су написана три латинична слова:_____, _____и_____. Да би слова била правилно написана недостају

им_____(допиши прецизно назив знака). Оваква латиница се популарно назива_____(допиши колоквијални назив).

Слика 3: Натпис као део питања

У оквиру Збирке за завршни испит (део Писано изражавање) постоје и питања која су у вези с писмом и најчешћим грешкама у његовој употреби. То су питања на основном нивоу ове области где има задатака са захтевом да се правилно препишу писаним или штампаним словима одређене речи или реченице. Како би примери били актуелнији, ближи ученицима и њиховом искуству, било би пожељно да аутори, бар у неке од наредних, уврсте и примере фотографија јавних натписа са правописном грешком или да пак направе нека питања слична наведеним које би ученици, засигурно са већом пажњом и заинтересованошћу решавали.

Фотографија као део језичке игре

Дигитална фотографија може бити и део одређене језичке игре: пронађи грешку или тачно/нетачно. Прва игра се може повезати са информатичким знањем јер је могуће захтевати не само уочавање, објашњење грешке, него и исправљање у одређеном програму за обраду фотографије. За овако организоване часове, погоднije су фотографије са више правописних огрешења. За игру тачно/нетачно[4] могу се помешати фотографије са грешкама и без грешака (ПП презентација), примери норме и огрешења о норму, тако да би кроз игру ученици заиста проверили своје знање. Тако правописна правила постају јаснија, а настава, услед игровне активности, интересантнија, док сами ученици имају прецизнију и реалнију слику о сопственом знању.

Слика 4: Натпис као део језичке игре

Фотографија као основа кратке шаљиве дијалошке ситуације

Одређени јавни натпис са грешком[5] може бити основа за писање шаљиве дијалошке ситуације, а потом и за њену кратку драматизацију. Овакве хумористичке форме су добар начин указивања на типичне грешке и лоше устаљене навике. Занимљиве су, убедљиве и лако се памте. На основу њих се могу снимити и краћи видеозаписи, који би се потом пуштали на часу.

4 У овој игри учествовао би по један представник групе. У петом и шестом разреду у циљу постизања динамичности и занимљивости ове игре могуће је на две столице поставити натписе *тачно* и *нетачно,* тако да после сваке фотографије у ПП презентацији ученици треба да седну на једну од столица у зависности од процене приказаног натписа (в. шире у: Чорболоковић, 2013а).

5 Натпис КРЕМА ЗА НЕЖНЕ КОЗЕ је преузет из *Занимљиве граматике* Милана Шипке, Нови Сад: Прометеј, 2007, стр. 25.

Пример једне дијалошке ситуације

Натпис KREME ZA NEZNU KOZU **стоји у излогу једне парфимерије. Друг и другарица пролазе и започињу разговор.**

Јелена: – Погледај овај натпис.

Данило (*изненађено*): – Добро и шта није у реду? Немаш нежну кожу?

Јелена: – Данило!!! Латинична слова су откуцана без дијакритичких знакова.

Данило (*једва изговара*): – Шта су то дијакритички знаци? Никад чуо.

Јелена: – То су оне квачице изнад Ž, Š, Ć, Č, па се због тога латиница без њих зове ошишана латиница.

Данило: – Искрено, нисам знао, али то би значило да сам ја ако ништа друго бар одличан фризер за латинична слова.

Слика 5: Драматизација дијалошке ситуације

Драматизовањем концизних, занимљивих пошалица у дијалошкој форми, избегава се супарно истицање неког правописног огрешења (у примеру латинице без дијакритичких знакова или „ошишане латинице"). Узимањем једне свакодневне ситуације блиске ученицима, и стављањем њихових вршњака у њу, као главних актера, ученици се подстичу на преиспитивање свог писаног начина изражавања. Дакле, овакви примери истовремено саветују, поучавају и забављају, и служе за успостављање одличне међуобласне корелације између језика и књижевности, наставних и ваннаставних активности у оквиру Српског језика, али и успешне међупредметне корелације између Српског језика и Информатике и рачунарства.

Закључак

Разматрањем употребе дигиталних фотографија у настави писмености кроз вежбања, стваралачке и истраживачке задатке, настава писмености је знатно иновирана, осавремењена. Ако је некада било довољно само правилно писати, саставни део писмености данашњице је и правилно куцање. Будући да се са куцањем почиње много пре учења правописа и формирања свести о важности његове примене, детаљно упознавање са латиничком и ћириличком тастатуром треба да буде благовремено у основној школи, уз указивање на све специфичности куцаног текста, и постепено искорењивање неких лоших навика, у периоду кад је то још могуће.

Један од начина да се то постигне је коришћење фотографија јавних натписа са грешком. Компаративни и контрастивни приступ при навођењу примера јавних натписа са грешком и оних правилних обезбеђује већу трајност и функционалност знања. То се може учинити кроз правописну шетњу (истраживачки задатак), језичку игру откривања грешака, писања, а потом и драматизовања кратких и шаљивих духовитих ситуација или пак вежбања састављена од питања на основу јавних натписа са грешком при утврђивању или систематизацији градива из правописа.

Учење и утврђивање градива на препознатим грешкама, доприноси развијању критичког и логичког мишљења, подиже свест о важности примене правописа, нарочито у јавном простору, а саму наставу правописа знатно осавремењује чинећи је истраживачком, стваралачком и проблемском.

Анализирани уџбеници

- Милановић, А. (2009). *Српски језик и језичка култура за 7. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Кликовац, Д. (2009). *Српски језик за седми разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Ломпар, В. (2008). *Граматика 6.* Београд: Клет.
- Савовић, С., Срдић, Ј., Ћећез-Иљукић. Д. (2009). *Граматика Дар речи*. Београд: Нови Логос.

Коришћена литература

- Дешић, М. (2015). *Правопис српскога језика.* Београд: Клет.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2012). Језик фејсбука – нови идентитет глобалистичких комуникација. Српски језик XVII, серија I, 559–577.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе*. Београд: Креативни центар.
- Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић. М. (2008). *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пешикан, М., Јерковић. Ј. и Пижурица, М. (2010[2]). *Правопис српскога језика.* Нови Сад: Матица српска.
- Пипер. П. Клајн. И. (2013). *Нормативна граматика српског језика.* Београд: Матица српска.
- Radić-Bojanić, В. (2006). *Kreativna upotreba tastature*. Филолошки преглед, 33, бр. 1, 183–189.
- Росандић. Д. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања.* Загреб: Школска књига.
- Тежак, С. (1980). *Граматика у основној школи*. Загреб: Школска књига.
- Чорболоковић, С. (2013а). Правописни квиз у осмом разреду. *Методички видици* (4), 107–119.
- Чорболоковић, С. (2013б). Писање имејл порука у седмом разреду основне школе. *Школски час српског језика и књижевности (5)*, 63–68.
- Чорболоковић, С. (2015). Јавни натписи са грешком у настави правописа у основној школи (од 5. до 8. разреда). *Имплементација иновација у образовању – изазови и дилеме (зборник радова).* Београд: Учитељски факултет, 457–471.
- Шефер, Ј. Радишић, Ј. (2012). *Стваралаштво, иницијатива и сарадња (импликације за образовну праксу други део).* Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. Шевкушић, С. (2012). *Стваралаштво, иницијатива и сарадња (нови приступи образовању).* Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шипка, М. (2007). *Занимљива граматика*. Нови Сад: Прометеј.

Methodical and Educational Use of Digital Photography in Teaching Literacy

Saša Čorboloković
PS 3. oktobar, Bor

Current literacy teaching is unadjusted to the contemporary informational environment. Methodology literature for young schoolchildren concentrates on developing basic reading and writing skills (Milatović, 2013: 27-235) while disregarding the necessity to connect the traditional and modern forms of literacy, as well as possible problems with the use of different alphabets during further education (Marinković, 2000; Nikolić, 2006; Ilić, 2006). Moreover, orthography books and handbooks paint the same picture in their sections about the alphabet, since they put the emphasis on its short history and the duality of the Serbian alphabet (Pravopis, 2010; Dešić, 2015).

As modern technologies have contributed to the everyday presence of digital photography, this paper considers the possibilities of its use in literacy teaching. It stems from the modern teaching concept consisting of initiative, cooperation and creation (Šefer and Ševkušić, 2012; Šefer and Radišić, 2012), which is applied through the use of digital photographs depicting public signs with spelling errors as an important learning source and motive for learning. The process of taking and e-mailing photographs, followed by analyzing the most common types of error in the collected examples, as well as considering the possibilities of their use in teaching in the form of exercises and creative tasks, is in the function of monitoring students' level of motivation and activity regarding knowledge acquisition and application, level of connection between writing and typing skills (orthography in differing contexts), improving literacy teaching quality in older primary school students, etc.

This methodical approach, where students learn and reaffirm their knowledge by means of error recognition, contributes to the development of critical and logical thought, increases awareness of the importance of orthography utilization, especially in public, while simultaneously modernizes orthography teaching process itself by making it exploratory, creative and problem-solving oriented.

Key words: Serbian language teaching methodology, orthography, alphabet, public signs, photography as a teaching device.

UDC 159.954 :766
766 : 004.738.4
37.046.14 :766

Ученичка перцепција чинилаца креативности у средњој уметничкој школи

Симона С. Кањевац[1]

Центар за научно-истраживачки рад студената,
Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Резиме: *Рад представља резултате истраживања чији је циљ био сазнање шта би, према мишљењу ученика, могли бити значајни чиниоци за подстицање или спутавање креативности код ученика на часовима праксе у уметничкој школи, смер за графички дизајн. Посебно нас занима ученички став о интернету као фактору који утиче на креативност. Истраживање је реализовано на малом, намерном узорку (14 ученика из две различите генерације смера за графички дизајн), тако да податке треба посматрати са одређеном резервом. Реч је о експлоративном истраживању које представља базу и отвара питања и могућности за даља, потпунија истраживања. Као инструменте за прикупљање података користили смо упитник (уз чије је ставке понуђена петостепена скала) и полуструктурисани разговор. Инструменти су конструисани посебно за потребе овог истраживања. Резултати истраживања указују да су: 1) неправедно оцењивање, 2) негативан став наставника и 3) неисправност технологије коју користе на овим часовима најчешћи фактори који спутавају креативност у уметничкој школи на часовима праксе на смеру за графички дизајн.*

Кључне речи: *уметничка школа, графички дизајн, креативност, чиниоци, интернет.*

Увод

У савременој педагошкој делатности као једна од актуелних тема издваја се и проблем развоја даровитих и подстицања креативности у школама. Бављење даровитима има вишеструки значај, па тако мотиви бављења овим проблемом могу бити друштвена потреба, право на лични развој и отклањање поремећаја (Божин, 2007). Из поменуте књиге сазнајемо и да ова тема има дугу традицију, о чему сведочи то да је још Конфуције у древној Кини захтевао „системску селекцију и подстицање 'божанске деце' у циљу повећања друштвене користи".

Такође, питање о подстицању креативности у школама је већ увелико актуелно и код

1 Први истраживачки рад аутора, настао у оквиру Центра за научно-истраживачки рад студената на основним академским студијама под менторством проф. Биљане Требјешанин.

2 simonakanyez@gmail.com

нас. Јасмина Шефер сматра да, ако се свестрани развој деце постави као педагошки циљ, треба да постоји настава која такав развој подржава. Развој деце је креативан процес учења током ког дете развија своје потенцијале. Ако планирамо да подстакнемо развој тих потенцијала у настави, онда треба да користимо креативне приступе учењу (Шефер, 2000). Шефер у својим радовима испитује креативност деце и могућност организовања креативних активности у настави. Посебну пажњу посвећује истраживању „процеса подстицања развоја дечјих потенцијала кроз наставу у којој се користе креативне активности ученика (игра и истраживање) као метод рада" (Шефер, 2005: 10). Такође се бави и емпиријским истраживањем и евалуацијом огледних програма (који подстичу креативно учење у настави) реализованих у основној школи и даје приказ низа методичких решења за обраду појединих наставних садржаја из наставног програма. Дакле, она се не заустављa на теоријском проучавању, које јесте добар ослонац и за даља истраживања, већ нуди конкретне предлоге реализације наставних активности, предлоге који су потребни и корисни управо наставницима који желе да наставу организују тако да подстичу креативност ученика.

Налази истраживања о уверењима наставника и других запослених у основним школама у Србији показују да наставници и други запослени (N=244) сматрају да школа може допринети развоју креативности, и то највише преко наставних садржаја. Према том истраживању, најважније карактеристике овакве наставе су: (1) креативни задаци и стратегије рада; (2) подстицање и мотивисање ученика да буду креативни; (3) разноврсност у приступима и увођење иновација у наставу; (4) коришћење метода поучавања и учења које подржавају креативност; (5) индивидуализација учења; (6) подстицање ученикове самосталности; (7) наставник олакшава учење (Максић, Павловић, 2013).

На почетку, требало би успоставити разлику између „даровитости" од „креативности". Основно би било то да се даровитост по правилу схвата као нека врста способности, док креативност Михаљ Чиксентмихаљи дефинише као производњу „једне идеје, акције или предмета који је нов и цењен, мада оно што се сматра креативним у било којој тачки у времену зависи од културног контекста" (Божин, 2007: 51). У овом раду се бавимо способношћу ликовног представљања као једном од пет међусобно релативно независних „подручја способности" које наводи Ајга Штаф (Stapf, 2006:18). Према њој, остале су: интелектуална способност или интелигенција, социјална способност или интерперсонална компетенција, музичка способност или музикалност и психомоторно-практична способност. О способности или интелигенцији говорио је Гарднер (Gardner, 1993, 2006), аутор чувене теорије о вишеструкој интелигенцији (која је супротна претходним схватањима о постојању универзалне интелигенције). Он је описао уочених „осам и по" различитих интелигенција: 1) језичку, 2) логичко-математичку, 3) визуелно-просторну, 4) музичку, 5) телесно-кинестезичку, 6) интерперсоналну, 7) интраперсоналну, 8) натуралистичку и „8 1/2") егзистенцијалну интелигенцију.

Што се тиче подстицања креативности из области ликовних уметности (или према Ајги Штаф способност ликовног представљања, а према Гарднеру визуелно-просторна интелигенција) у школском систему образовања, постављају се питања да ли су и колико су учитељи и наставници у основним школама компетентни за подстицање креативности код даровите деце и колико им то услови у школи дозвољавају.

Једни сматрају да се у основним школама недовољно посвећује пажња подстицању креативности код овакве деце и да је управо она обавезна да се бави овим процесом. Највеће примедбе реализацији наставе у школама широм

света јесу да се своди на преношење знања, да није занимљива и да није подстицајна ни за испољавање креативности наставника нити за испољавање и развој креативности ученика (Максић, 2016). Међутим, испитивања показују да наставници вреднују креативност, али не верују да могу да је подрже због реализације обавезног наставног програма и припреме ученика за обавезне испите (Andiliou, Murphy, 2010).

Ипак, јављају се и модели чије би укључивање у редовну наставу могло допринети развоју даровитих ученика. „С обзиром на то да је наставни план и програм примјерен раду са просјечним ученицима, основни проблем је како га прилагодити захтјевима и потребама даровитих. [...] Њима никако не би требало да се сервирају садржаји које они већ знају, нити садржаји који су сувише лаки јер ће то изазвати досаду и одбојност према свему што је школско. Даровити ученици захтијевају искључиво индивидуални приступ и то у свим фазама наставног процеса, почев од планирања па до евалуације. Основна улога учитеља је да осигура слободан развој интересовања, да не закоче дјететов интелектуални, емоционални и социјални развој. Од када се води рачуна о даровитим ученицима примјењивана су три основна модела рада са њима: хомогено груписање, акцелерација и обогаћивање“ (Милић, 2010: 116). Хомогено груписање је модел где се рад са даровитима изводи похађањем специјалног одељења сваки дан по један час или похађањем специјалног одељења два пута седмично или похађање специјалног центра одређеног дана. Убрзано обучавање или акцелерација омогућава даровитима бржи напредак кроз школски систем и убрзано завршавање одређеног нивоа школе. Обогаћени програм за даровите у редовним одељењима до сада није често примењиван, али се то променило са порастом интересовања просветних радника за такав рад и наставу. У оквиру редовних наставних програма се креативним ученицима даје обогаћен и проширен програм (Милић, 2010).

Блум и сарадници заузимају став да од редовне школе не треба превише очекивати јер су за то битни и додатни, менторски рад и ангажовање породице, док би, према Винеру, посебне школе за даровите требало да буду идеална места где ће се слати даровита деца (Божин, 2009). Иако под посебним школама за даровите препознајемо и приватне курсеве које могу уписати даровита деца, а који се најчешће и плаћају, нас ипак занима како изгледају услови за подстицање креативности код даровитих у државној средњој уметничкој школи. Доступна литература указује на то да се код нас недовољно пажње посвећује испитивању рада са даровитима, а литературе која се бави даровитим ученицима у средњим уметничким школама готово и да нема.

Управо би државна средња уметничка школа могла да представља, поред других видова образовања (нпр. курсеви, приватни часови итд.), ту посебну школу за даровите коју Винер спомиње. Школа која образује ученике из области ликовних уметности и заната одређена је циљем који укључује и подстицање креативности. Она је и одговорна у овом процесу и зато сматрамо да је најподобнија за његово проучавање, а резултати истраживања би били корисни и за евентуално побољшање наставе која се у њој одвија. Иако у школи постоји више смерова, одлучили смо се за испитивање о факторима који подстичу креативност само на смеру за графички дизајн.

До сазнања смо долазили испитивањем ученика, а питања су се односила на часове праксе. У раду ће се користити термин „часови праксе“ који подразумева часове који се по програму школе „Техноарт Београд“ зову Практичан рад и Материјали и технике, а који својим садржајем представљају суштину овог смера. Ова промена је извршена из следећих разлога: а) часови и једног и другог предмета се често подударају по садржају; б) одржавају се један за другим или се спајају у блок-часове. Ова два предмета чине

суштину сваког уметничког смера, с тим што је програм ових предмета за сваки смер другачији. Такође, у раду ће се говорити „смер за графички дизајн“ иако се у овој школи смер који покрива ту област зове „фирмописац-калиграф“. Разлози за употребу овог термина су следећи: а) смер је назван по некадашњим називима уметничких заната који су само део онога што данас обухвата подручје графичког дизајна; б) даље у раду овај термин се односи пре свега на садржаје који се обрађују на часовима праксе на неком смеру, а не на назив тог смера.

Ученици на смеру за графички дизајн у једном периоду школовања ручно израђују своје радове, а у другом користе рачунар и делимично интернет. Овај смер је погодан за истраживање и јер се у питање доводи подстицање креативности путем савремене технологије.

Циљ истраживања је био да сазнамо шта ученици у средњој уметничкој школи виде као подстицајне факторе креативности. У оквиру тога би најпре требало сазнати које факторе ученици најчешће виде као подстицајне за своју креативност, потом открити да ли постоји разлика у одговорима између ученика који поседују и оних који не поседују интернет на свом радном рачунару на часовима праксе и најзад открити да ли приступ интернету преко радног рачунара, према њиховом мишљењу подстиче креативност. Посебно нас занима шта ученици најчешће наводе као спутавајуће факторе њиховој креативности.

Методологија истраживања

Узорак

Истраживање је реализовано на малом, намерном узорку а реч је о 14 ученика са смера за графички дизајн („фирмописац-калиграф“). Пошли смо од претпоставке да су редовни ученици четвртог разреда (8 испитаника) довољно времена провели образујући се, те су могли да заузму критички став објективније од ученика нижих разреда истог смера. Осим тога, они су и даље део те исте наставе што омогућава да изнутра сагледавају услове у којима се испољава њихова креативност. Другу групу испитаника су чинили бивши ученици истог усмерења ове школе (6 испитаника), који су две године старији од испитаних ученика четвртог разреда. За ову групу смо претпоставили да су могли да буду још објективнији јер код њих постоји већа временска дистанца и искуство који им омогућава још објективније сагледавање услова за креативан рад испољен у школи. С обзиром на то да нам је независна варијабла приступ интернету на радном рачунару, све испитанике смо поделили у две групе:

А) група ученика који имају приступ интернету на свом радном рачунару и

Б) група ученика који немају приступ интернету на свом радном рачунару.

Обе групе чинило је по 7 испитаника.

Испитаници су одговарали на упитник *Фактори који подстичу креативност код ученика*, који је садржао питања о томе који су то фактори који га најчешће подстичу на креативност. Одговарање на упитник је било анонимно, о чему су и сами испитаници били обавештени. Дакле, испитаници су имали задатак да на тростепеној скали („ретко“, „понекад“ и „често“) процене учесталост у којој наведени фактори утичу на подстицање њихове креативности и тиме одговоре на постављено питање: *Колико често твоју креативност на часовима праксе подстичу следећи фактори?*

Инструмент

За прикупљање података користили смо полуструктурисани разговор и упитник конструисан за потребе овог истраживања уз чије је ставке понуђена петостепена скала. Најпре је задатак испитаника током полуконструисаног разговора био да наведу шта мисле да је све ути-

цало на њихову креативност током досадашњег школовања у средњој уметничкој шкли на смеру (графички дизајн) на часовима праксе. Све факторе које су наводили смо забележили. Потом нас је занимала учесталост утицаја тих фактора на подстицање креативности код свих испитаника.

Пошто је креативност комплексан феномен и сложен процес (од развоја идеје до продукције) и пошто су, како је показала пракса, особе које се баве креативним радом осетљивије на многобројне факторе, покушали смо да те забележене факторе групишемо у 8 категорија. На тај начин бисмо могли да измеримо који је је фактор оцењен као најучесталији у подстицању креативности у оквиру сваке од формираних категорија.

Факторе[3] који би могли да утичу на креативност поделили смо у следећих 8 категорија:

Техничка средства

Временска организација рада

Место решавања задатака

Сарадња са другима

Структурисаност задатака

Критеријум оцењивања

Врста помоћи при решавању задатака

Извори инспирације

У оквиру категорије *Техничка средства* постојали су следећи фактори: *коришћење основног прибора (папири, оловке, гумице); коришћење интернета; коришћење графичких програма (adobe и осталих); коришћење података са USB-а; коришћење графичке табле; коришћење фото-апарата.*

У оквиру категорије *Временска организација рада* постојали су следећи фактори: *познат рок за предају радова; непознат рок за предају радова; рад задатка за време часова у школи; рад задатка после школских часова; прављење пауза за време израде задатка; континуирани рад на задатку; рад задатка за време распуста.*

У оквиру категорије *Место решавања задатака* постојали су следећи фактори: *рад у школи; рад код куће; рад на другом месту.*

У оквиру категорије *Сарадња са другима* постојали су следећи фактори: *не разговара ни са ким; разговор са једним колегом; разговор са више својих колега; разговор са професорима; разговор са неким ко се бави оваквим радом; дописивање са неким (sms, mail, chat итд).*

У оквиру категорије *Структурисаност задатака* постојали су следећи фактори: *дато је прецизно упутство које елементе рад треба да садржи; дат је план рада који треба да следиш; имаш апсолутно слободну тему и избор елемената које ће рад да садржи; имаш слободну тему али дате елементе које рад треба да садржи; имаш јасну и прецизну тему, али слободу у избору елемената које ће рад да садржи;*

У оквиру категорије *Критеријум оцењивања* постојали су следећи фактори: *познат је професоров критеријум оцењивања; критеријуми различитих професора су различити.*

У оквиру категорије *Врста помоћи при решавању задатака* постојали су следећи фактори: *самосталан рад; савет колеге/колега; савет професора (једног или више); туторијали са интернета; туторијали у штампаној форми (скрипта, књига и сл.).*

У оквиру категорије *Извори инспирације* постојали су следећи фактори: *посећивање изложби; прегледање радова које су други радили; прелиставање часописа; читање стручних књига; фотографисање; гледање фотографија; гледање слика радова са интернета; неформалан разговор/ћаскање; слушање музике; спавање;*

3 Природа овог предмета је таква да се у оквиру њега ученици теоријски упознају са појмом графичког дизајна, његовим елементима и практичним радом (израдом графичких решења на основу задатака), са креативним процесом (од развоја идеје до израде рада) а на све то утичу многобројни фактори.

стално вежбање (цртање, жврљање, слободно црткање); посматрање неког предмета, људи, појава из окружења; читање неке књиге; сањарење; шетња.

Хипотезе

У оквиру категорије *Техничка средства* претпоставили смо да је коришћење интернета техничко средство које најчешће подстиче креативност.

У оквиру категорије *Временска организација рада* претпоставили смо да давање могућности да се задатак заврши после школских часова најчешће подстиче креативност ових ученика.

У оквиру категорије *Место решавања задатака* претпоставили смо и да је „рад код куће“ или дом ученика најподстицајније место решавања задатка за ученичку креативност.

У оквиру категорије *Сарадња са другима* претпоставили смо да је разговор ученика са једним колегом онај вид сарадње са другима који је најподстицајнији за креативност.

У оквиру категорије *Структурисаност задатака* претпоставили смо да је задавање јасне и прецизне теме али потпуне слободе у избору елемената које рад треба да садржи фактор који ће испитаници оцењивати као најчешћи.

У оквиру категорије *Критеријум оцењивања* претпостављамо да ученичку креативност најчешће подстиче познавање професоровог критеријума оцењивања.

У оквиру категорије *Врста помоћи при решавању задатака* смо претпоставили да су „туторијали“ са интернета врста помоћи при решавању задатака који најчешће подстичу креативност ученика на часовима праксе.

У оквиру категорије *Извори инспирације* смо претпоставили да ученици најчешће користе интернет као извор инспирације, а да он тако најчешће делује подстицајно на њихову креативност.

Варијабле

Независна варијабла је у овом истраживању била могућност приступа интернету на радном рачунару, а зависна ученичка перцепција чинилаца који подстичу креативност на часовима праксе.

Резултати истраживања

Први ниво анализе података на основу упитника усмерили смо на откривање фактора које сви ученици у оквиру сваке категорије најчешће виде као подстицајне за њихову креативност.

Други ниво анализе података се односи на откривање разлике и поређење одговора ученика који поседују (А група) и оних који не поседују (Б група) интернет на свом радном рачунару.

Трећи ниво анализе је усмерен на откривање да ли ученици сматрају да приступ интернету на радном рачунару подстиче креативност на часовима праксе на смеру за графички дизајн.

Четврти ниво анализе података (на основу питања отвореног типа у упитнику) усмерили смо на сазнавање које факторе ученици најчешће наводе као спутавајуће за креативност на часовима праксе.

Први део: Фактори које ученици најчешће виде као подстицајне за њихову креативност у оквиру сваке категорије.

Табела (*Табела1*) показује који су најчешће бирани фактори (у оквиру свих осам категорија) који подстичу креативност код испитаника.

Табела1: Најчешћи одговори ученика („р“ значи „ретко“, „п“ значи „понекад“, а „ч“ значи „често“).

Категорије	Сви испитаници (А и Б група)	*р*	*п*	*ч*
1. Техничка средства	коришћење интернета	4	4	9
2. Временска организација рада	континуирани рад на задатку	0	6	8
3. Место решавања задатака	код куће	1	4	9
4. Сарадња са другима	кад разговараш са неким ко се бави оваквим радом	0	4	10
5. Структурисаност задатака	то што имаш јасну и прецизну тему али слободу у избору елемената које ће рад да садржи	0	4	10
6. Критеријум оцењивања	кад знаш професоров критеријум оцењивања	5	1	8
7. Врста помоћи при решавању задатака	савет колеге/ колега	0	5	9
8. Извори инспирације	посматрање неког предмета, људи и појава из окружења	1	3	10

Овим резултатима:

1. Подржана је наша претпоставка да ће *коришћење интернета* бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Техничка средства“.

2. Није подржана наша претпоставка да ће „рад задатака после школских часова“ бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Временска организација рада“. Најчешће биран фактор у оквиру ове категорије је био *континуирани рад на задатку*.

3. Подржана је наша претпоставка да ће рад *код куће* бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Место решавања задатака“ .

4. Није подржана наша претпоставка да ће „разговор ученика са једним колегом“ бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Сарадња са другима“. Најчешће биран фактор у оквиру ове категорије је био *разговор са неким ко се бави оваквим радом*.

5. Подржана је наша претпоставка да ће *задавање јасне и прецизне теме али потпуне слободе у избору елемената које рад треба да садржи* бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Структурисаност задатка“.

6. Подржана је наша претпоставка да ће *познавање професорових критеријума оцењивања* бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Критеријум оцењивања“.

7. Није подржана наша претпоставка да ће туторијали са интернета бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Врста помоћи при решавању задатака“. Најчешће биран фактор у оквиру ове категорије је био *савет колеге/колега*.

8. Подржана је наша претпоставка да ће *коришћење интернета* бити најчешће биран фактор у оквиру категорије „Извори инспирације“.

Други део: Поређење најчешћих одговора ученика који поседују (А група) и ученика који не поседују (Б група) интернет на свом радном рачунару на часовима праксе.

Резултати о факторима који најчешће подстичу креативност ученика у оквиру сваке категорије изгледају овако:

1. У оквиру категорије „Техничка средства“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) је фактор „коришћење интернета“ највише наводила као фактор који „често“ подстиче креативност (6 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор „коришћење основног прибора (папири, оловке, гумица)“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

2. У оквиру категорије „Временска организација рада“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор „рад задатка за време часова у школи“ као фактор који „често“ подстиче креативност (4 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор „континуирани рад на задатку“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

3. У оквиру категорије „Место решавања задатака“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор рад „у школи“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор рад „код куће“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

4. У оквиру категорије „Сарадња са другима“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор „кад разговараш са професорима“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор рад „кад разговараш са неким ко се бави оваквим радом“ као фактор који „често“ подстиче креативност (6 испитаника).

5. У оквиру категорије „Структурисаност задатака“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор „то што имаш јасну и прецизну тему али слободу у избору елемената које ће рад да садржи“ као фактор који „често“ подстиче креативност (6 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор „то што имаш јасну и прецизну тему али слободу у избору елемената које ће рад да садржи“ као фактор који „често“ подстиче креативност (4 испитаника).

6. У оквиру категорије „Критеријум оцењивања“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор „кад знаш професоров критеријум оцењивања“ као фактор који „често“ подстиче креативност (2 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор „кад знаш професоров критеријум оцењивања“ највише наводила као фактор који „често“ подстиче креативност (3 испитаника).

7. У оквиру категорије „*Врста помоћи при решавању задатака*“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор „туторијали са интернета“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

– Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор „самосталан рад“ као фактор који „често“ подстиче креативност (6 испитаника).

8. У оквиру категорије „Извори инспирације“:

– Група ученика која поседује интернет на свом радном рачунару (А група) највише је наводила фактор „посматрање неког предмета, људи и појава из окружења“ као фактор који „често“ подстиче креативност (5 испитаника).

– - Група ученика која не поседује интернет на свом радном рачунару (Б група) највише је наводила фактор „стално вежбање (скицирање, жврљање, слободно цртање)“ као фактор који „често“ подстиче креативност (6 испитаника).

Табелом (Табела2) је приказана учесталост и одговора „понекад“ и „ретко“ код најчешће бираних фактора у оквиру сваке категорије код испитаника обе групе.

Трећи део: Да ли ученици сматрају да приступ интернету на радном рачунару подстиче креативност на часовима праксе на смеру за графички дизајн.

Резултати указују на то да ученици сматрају да Интернет подстиче њихову креативност али су такође скренули пажњу и на нешто што нисмо очекивали: недовољно јака школска мрежа рачунара за овај предмет утиче на то да,

Табела2: Поређење најчешћих одговора ученика који поседују и ученика који не поседују интернет на радном рачунару на часовима праксе („р“ значи „ретко“, „п“ значи „понекад“ , а „ч“ значи „често“).

Категорије	А група	*р*	*п*	*ч*	Б група	*р*	*п*	*ч*
1. Техничка средства	коришћење интернета	1	0	6	коришћење основног прибора (папири, оловке, гумица)	1	1	5
2. Временска организација рада	рад задатка за време часова у школи	2	1	4	континуирани рад на задатку	0	2	5
3. Место решавања задатака	у школи	2	0	5	код куће	0	2	5
4. Сарадња са другима	кад разговараш са професорима	0	2	5	кад разговараш са неким ко се бави оваквим радом	0	1	6
5. Структурисаност задатака	то што имаш јасну и прецизну тему али слободу у избору елемената које ће рад да садржи	0	1	6	то што имаш јасну и прецизну тему али слободу у избору елемената које ће рад да садржи	0	3	4
6. Критеријум оцењивања	кад знаш професоров критеријум оцењивања	5	0	2	кад знаш професоров критеријум оцењивања	3	1	3
7. Врста помоћи при решавању задатака	туторијали са Интернета	1	1	5	самосталан рад	0	1	6
8. Извори инспирације	посматрање неког предмета, људи и појава из окружења	1	1	5	стално вежбање (скицирање, жврљање, слободно цртање)	0	1	6

у време када већина ученика користи интернет долази до његовог успоравања, а често и гашења самих рачунара. Тако се дешава да се избришу радови које су ученици тог дана радили, а нису сачували што ученике често доводи до велике демотивисаности за поновним радом, а самим тим спутава њихову креативност.

Четврти део: Фактори које ученици најчешће наводе као спутавајуће за њихову креативност на часовим праксе.

Ученици су на питања отвореног типа о томе шта највише спутава њихову креативност дали одговоре које смо груписали на следећи начин:

Неправедно оцењивање: када још у току рада ученици знају за коју је оцену; када су критеријуми оцењивања два професора различити; када професор пореди рад једног ученика са другим (оба ученика су у различито време дошли до решења, али су у исто време успешно реализовали рад, а професор им је дао различите оцене); када се ученици преоптерете критеријумом оцењивања;

Негативан став професора: када је професору мање важно шта ће научити а више коју ће оцену добити; незаинтересованост професора; кад професор намеће своје идеје; када професор не даје повратну информацију током рада шта је добро а шта лоше урађено;

Неисправност технологије: када се рачунари изгасе и обришу све што се радило тог дана; када ученици немају сталан приступ интернету; када су рачунари спори.

Дискусија резултата и закључак

Налази истраживања указују да се највећи број ученика слаже да су (у оквиру осам различитих категорија): *коришћење интернета, континуирани рад на задатку, рад код куће, разговор са неким ко се бави оваквим радом, то што постоји јасна и прецизна тема али слобода у избору елемената које ће рад да садржи, кад се познаје професоров критеријум оцењивања, савет колеге/колега, посматрање неког предмета или људи или појава из окружења* фактори који најчешће подстичу креативност. Сви ученици су се сложили да су *неправедно оцењивање, негативан став професора* и *неисправност технологије коју користе на овим часовима* фактори који најчешће спутавају њихову креативност.

На основу налаза истраживања уочено је да и ученици који поседују и ученици који не поседују интернет на свом радном рачунару у подстицању креативности предност дају истим следећим факторима: познавање професоровог критеријума оцењивања и постојање јасне и прецизне теме али слободе у избору елемената које ће рад да садржи. Међутим, што се тиче осталих одговора, ученици А групе и ученици Б групе су у први план истакли различите одговоре. А група предност даје следећим факторима:

- коришћење интернета;
- рад задатка за време часова у школи;
- рад у школи;
- разговор са професорима;
- туторијали са интернета;
- посматрање неког предмета, људи и појава из окружења.

У оквиру истих категорија испитаници Б групе су на прво место ставили следеће факторе:

- коришћење основног прибора (папири, оловке, гумица);
- континуирани рад на задатку;
- рад код куће;
- разговор са неким ко се бави оваквим радом;
- самосталан рад;
- стално вежбање (скицирање, жврљање, слободно цртање).

Дакле, истраживање је показало да варијабла „могућност приступа интернету на радном рачунару" одређује став ученика о томе који су фактори који највише подстичу њихову креативност. С обзиром на разлике у одговорима ученика А групе и ученика Б групе нас даље занима: (1) *Да ли је интернет такво средство које може заменити коришћење основног прибора (папир, оловке, гумица),*(2) *Да ли туторијали са интернета мењају самосталан рад ученика кад је врста помоћи при изради задатака у питању?,* (3) *Да ли се може закључити да је свим ученицима (са смера за графички дизајн у државној средњој уметничкој школи) најподстицајније за њихову креативност такво давање задатка у ком имају слободу макар у једном делу његовог решавања?* и (4) *Да ли коришћење интернета на часовима праксе више подстиче или спутава креативност ученика?*

Због проблема са гашењем рачунара и „кочењем" интернета, требало би у следећем истраживању као интервенишућу варијаблу узети услове под којима се користи интернет, а на овај проблем упозорити све оне који могу помоћи при његовом решавању у оваквом наставном процесу.

Анализом добијених резултата установили смо да ученици ове групације (са смера за графички дизајн) показују осетљивост за различита важна питања у вези са наставом у оквиру уметничких предмета. Ученици су испољили висок степен свести и кад су у питању фактори који најчешће спутавају њихову креативност, а доказ томе су били одговори који се поклапају са тим да ли поседују интернет на свом радном рачунару или не. Проблем са узорком се огледа у томе што је мали број ученика који би при оваквом истраживању задовољили следеће критеријуме: уписани су у државну средњу уметничку школу на смеру за графички дизајн, ученици су трећег или четвртог разреда, у оквиру наставе раде и на рачунарима. Ипак, с обзиром на то да је ово пилот истраживање, требало би га поново организовати, продубити, наћи већи узорак и отклонити недостатке, а прихватити нове налазе до којих смо дошли.

Проблем са факторима се огледа у томе што нису довољно диференцирани по категоријама, а неки се и понављају у две или три различите категорије. У наредном истраживању би могао да се испита и утицај фактора на различите етапе креативног процеса ученика овог профила.

На основу доступне литературе, примећено је да се није посебна пажња посвећивала истраживању ученичког односа према факторима који подстичу креативност на часовима на којима се обрађују садржаји из области графичког дизајна у државним средњим уметничким школама. Налази овог истраживања могу послужити као слика онога што највише утиче на ученичку креативност, што може допринети даљем унапређивању квалитета наставе и креирању нових истраживања у овом домену. Као што смо полазиште за ово тражили у општим налазима истраживања и пројектима везаним за даровите и креативност уопште или у основним школама, тако се у њима и ови резултати можда могу применити.

Литература:

- Andiliou, A., Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researches' and teachers' conceptualization of creativity: A review and synthesis of contemporary research, *Educational Research Review*, *5*(3), 201–219.
- Божин, Аурел А. (2009). *Божанска деца.* Београд: Учитељски факулте.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Second Edition. London: Fontana Press.

- Gardner, H. (1996). *Multiple Intelligences: New Horizons.* New York: Basic Books.
- Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи.* Београд: Институт за предагошка истраживања.
- Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Настава која подржава креативност. У: Николић, Р. (ур.),. *Настава и учење, Квалитет васпитно-образовног процеса* (53–64). Научни скуп *Настава и учење, Квалитет васпитно-образовног процеса*, 8. 11. 2013. Ужице: Учитељски факултет.
- Милић, С. (2010). Идентификовање даровитих ученика у основној школи и рад са њима. *Нова школа, бр. 7,* 103–123.
- Шефер, Јасмина (2000). *Креативност деце: проблеми вредновања.* Београд: Институт за педагошка истраживања; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Шефер, Јасмина (2005). *Креативне активности у тематској настави.* Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Јасмина (2012). *Креативна настава у пракси: игра и истраживање.* Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Stapf, A. (2006). *Hochbegabte Kinder.* Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. 3., aktualisierte Auflage. München: Verlag C.H. Beck (1. Aufl. 2003).

Student's perception of factors of creativity in art high school

Simona S. Kanjevac

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Here are results of research which main purpose was cognition about students' viewpoint: What could be the important factors of encouragement and restraint for student's creativity in the art high school from the course of graphic design? I'm especially interested in one more question: What is the students' attitude about Internet as possible factor of their creativity. To find out which are the factors that most influence the creativity, we chose 14 students (from two different generation from the same course: graphic designer) and tested them. The main method was questionnaire designed specially for this research, and semi constructed interview.

Results of this research indicate to the most frequent hindering factors for students' creative activity: unfair teachers' evaluation of students' work, negative attitude of teachers and unexpected failure or shutdown of a computer system. In the first place, the importance of this research results is to focus the teachers attention to these factors and also help them in spotting the hindering factors and removing them from the class of art subject because of more productive and creative students' work. This pilot-research could be foundation for future similar researches, for example: finding out supporting and hindering factors for students' creative acting in other courses (sculpting, painting, fashion design etc.), and also in the other similar and different art high school (music high school, high school of design, acting high school etc.).

Key words: art high school, graphic design, creativity, factors, Internet.