
КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА



КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Издавач

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

др Снежана Маринковић

Главни и одговорни уредник

др Снежана Маринковић

Програмски уредник

др Далиборка Пурић

Програмски одбор

dr Mara Cotič (Slovenija), dr Eva Szoradova (Slovačka), dr Pavel Doulik (Česka Republika),
др Снежана Маринковић, др Далиборка Пурић, др Оливера Марковић,
др Данијела Василијевић, др Жана Бојовић

Рецензенти

др Радомир Арсић, др Сања Благданић, др Жана Бојовић, др Данијела Василијевић,
др Јелена Врањешевеић, др Ненад Вуловић, др Оливера Ђокић, др Бранко Илић,
др Јасмина Ковачевић, др Љиљана Костић, др Јасна Максимовић, др Снежана
Маринковић, др Сања Маричић, др Оливера Марковић, др Јасмина Милинковић,
др Милка Николић, мр Бранко Поповић, др Далиборка Пурић, др Вера Радовић,
др Синиша Ранђић, др Вера Савић, др Кристинка Селаковић, др Мирјана Стакић,
др Јелена Стаматовић, др Драгана Станојевић, др Буба Стојановић, др Данијела
Судзиловски, др Ивана Ћирковић Миладиновић, др Зорица Цветановић

Организациони одбор

др Горан Шекељић, др Љиљана Костић, др Миломир Ерић, др Данијела Судзиловски,
мс Марија Ивановић, мс Марина Илић, мс Александра Бјелић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија);
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија);
Универзитет „Jan Evangelista Purkyně“, Усти над Лабем (Чешка Република);
Универзитет „Константин Филозоф“, Нитра (Словачка)

Лектори

др Љиљана Костић
др Мирјана Стакић
мс Александра Бјелић

Преводиоци

мр Гордана Љубичић, енглески језик
др Светлана Терзић, руски језик

Техничко уређење

РЦ Учитељског факултета

Штампа

Издавачко предузеће „Епоха“, Пожега

Тираж

150 примерака

Ужице, 2017.

ISBN: 978-86-6191-046-3

*Штампање ове монографије помогло је Министарство просвете, науке и
технолошког развоја Републике Србије.*

**УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ**

**КУЛТУРНО-ПОТПОРНА
СРЕДСТВА
У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА**

**Учитељски факултет
Ужице
2017.**

**UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
TEACHER-TRAINING FACULTY IN UZICE**

**CULTURAL-SUPPORTING TOOLS
IN THE FUNCTION OF
TEACHING AND LEARNING**

**Teacher-training Faculty
Uzice
2017.**

С А Д Р Ж А Ј

Предговор	11–12
-----------------	-------

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Славица Шевкушић <i>Школска клима као културни ресурс: могућности њеног мерења и унапређивања</i>	15–30
Lidija Radulović <i>Socio-Cultural Tools in Teaching: Pedagogic-Didactic Perspective</i>	31–50
Мирко Филиповић <i>Дипломе и друштвена репродукција: замке меритократског модела</i>	51–64
Jurka Lepičnik Vodopivec, Mara Cotič, Darjo Felda <i>Culture of Space and Culture of Listening in the Reggio Emilia Educational Concept</i>	65–74

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ПСИХОЛОШКОЈ И ДИДАКТИЧКОЈ ТЕОРИЈИ И ЊИХОВЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Лидија Златић, Драгана Бјекић <i>Социоконструктивистички приступ комуникацији и развоју комуникационе компетентности</i>	77–90
Миле Илић <i>Културно-потпорна средства у дидактичким парадигмама и наставним системима</i>	91–104
Слађана Миљеновић, Марица Травар <i>Синдром изгарања на послу код наставника основних и средњих школа и његове импликације у наставној пракси</i>	105–120
Биљана Јоксимовић <i>Бачке приредбе као културно-потпорни фактор осамостаљивања ученика</i>	121–140
Сања Опсеница, Перо Спасојевић <i>„Културни програм средине“ као педагошки ослонац развоја и учења дјетета</i>	141–154

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ

Gordana Ljubičić <i>Cultural Scaffolding in Foreign Language Learning</i>	157–166
Душанка Поповић, Јасмина Никчевић <i>Настава матерњег језика и књижевности и страних језика као подришка развоја интеркултуралности у основној школи</i>	167–176
Дијана Вучковић <i>Филмске адаптације у функцији потпоре читању књижевности</i>	177–190
Драгана Димитријевић <i>Метода сценске комуникације као културно-потпорно средство у настави српског језика</i>	191–212
Robert Bońkowski <i>Властите именице као културно-потпорно средство у упознавању српског народа приликом учења српског језика као страног</i>	213–222
Живорад Миленовић <i>Конструктивистички приступ настави природе и друштва</i>	223–230
Adriana Récka <i>Cultural Awareness and Expression as a Key Competence of Fine Art Teachers</i> ..	231–236
Андријана Даниловић <i>Локално уметничко наслеђе као допуна употреби репродукције у настави ликовне културе</i>	237–244
Нака Никшић <i>Методичке основе музичког описмењавања ученика млађих разреда основне школе са аспекта избора народне песме као централног садржаја наставе</i>	245–256

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА И УЧЕЊА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Сања Маричић, Бојан Лазић <i>Игра као потпорно средство у учењу у предшколском математичком образовању</i>	259–268
Бојан Милошевић, Светлана Лазић <i>Масмедијска визуелизација наставних садржаја и информално образовање деце</i>	269–278
Ивана Игњатов Поповић, Јованка Улић <i>Едукативни аспекти позоришта сенки у раду с децом предшколског узраста</i>	279–288
Татјана Нововић <i>Инклузија и културне (де)формативне компоненте у предшколском систему</i> ..	289–300

УЏБЕНИК И ШТАМПАНИ МАТЕРИЈАЛИ КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА И РАЗВОЈА

Бране Микановић	
<i>Уџбеник и мултимедијални системи у образовању и васпитању као културно-потпорни системи</i>	<i>303–316</i>
Мирјана Стакић	
<i>Ставови учитеља о мотивационој вредности језичких предлогака у уџбеницима граматике</i>	<i>317–332</i>
Татјана Михајловић	
<i>Први српски буквар Вука Стефановића Караџића – културно-потпорно средство у функцији наставе почетног читања и писања.....</i>	<i>333–344</i>
Душица Рацковић	
<i>Особеност радне свеске као социоконструктивистички конципираног уџбеника и њен партнерски однос у настави српског језика</i>	<i>345–366</i>
Љиљана Келемен Милојевић, Ивана Ђорђевић	
<i>Сликовница као културно-потпорно средство рада у области развоја говора деце предшколског узраста</i>	<i>367–376</i>
Драгица Милинковић, Миленко Ђурчић	
<i>Уџбеник као културно потпорно средство учењу математике у природном и друштвеном контексту</i>	<i>377–394</i>
Јасна Максимовић, Бранка Јаблан	
<i>Улога Брајевог писма у развоју комуникационе компетентности особа оштећеног вида</i>	<i>395–406</i>

ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Никола Мијановић	
<i>Дидактички мултимедији као фактор креирања подстицајног наставног амбијента</i>	<i>409–422</i>
Бранка Арсовић	
<i>ИКТ у образовању – могућности и изазови</i>	<i>423–432</i>
Биљана Солеша	
<i>Информационо-комуникациона технологија у настави књижевности</i>	<i>433–442</i>
Светлана Терзић, Ивана Маринковић	
<i>Информационе технологије (Moodle платформа) као културно- потпорно средство у функцији наставе и учења страног језика</i>	<i>443–452</i>

C O N T E N T S

<i>Foreword.....</i>	<i>11–12</i>
----------------------	--------------

INTRODUCTORY PAPERS

Slavica Sevkusic <i>School Climate as a Cultural Resource: the Possibilities of Its Measurement and Improvement.....</i>	<i>15–30</i>
Lidija Radulovic <i>Socio-Cultural Tools in Teaching: Pedagogic-Didactic Perspective.....</i>	<i>31–50</i>
Mirko Filipovic <i>The Diplomas and the Social Reproduction: Traps of Meritocracy Model.....</i>	<i>51–64</i>
Jurka Lepicnik Vodopivec, Mara Cotic, Darjo Felda <i>Culture of Space and Culture of Listening in the Reggio Emilia Educational Concept.....</i>	<i>65–74</i>

CULTURAL-SUPPORTING TOOLS IN PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC THEORY AND THEIR IMPLICATIONS IN TEACHING PRACTICE

Lidija Zlatic, Dragana Bjekic <i>Socio-Constructivistic Approach to Communication and Development of Communication Competence.....</i>	<i>77–90</i>
Mile Ilic <i>Cultural-Supportive Means in Didactic Paradigms and Instructional Systems</i>	<i>91–104</i>
Sladjana Miljenovic, Marica Travar <i>Combustion Syndrome at Work with Primary and Secondary School Teachers and Its Implications in Teaching Practice</i>	<i>105–120</i>
Biljana Joksimovic <i>Children's Events as a Cultural-Supporting Factor of Students' Independence</i>	<i>121–140</i>
Sanja Opsenica, Pero Spasojevic <i>„Cultural Program“ of the Enviroment as a Pedagogical Support of Child Development and Learning</i>	<i>141–154</i>

CULTURAL-SUPPORTING TOOLS IN THE FUNCTION OF LEARNING IN SCHOOL CONTEXT

Gordana Ljubicic <i>Cultural Scaffolding in Foreign Language Learning</i>	157–166
Dusanka Popovic, Jasmina Nikcevic <i>Mother Tongue and Literature and Foreign Language Teaching as a Support to Development of Interculturality in Elementary School</i>	167–176
Dijana Vuckovic <i>Film Adaptations in the Function of Supporting Literature Reading</i>	177–190
Dragana Dimitrijevic <i>The Method of Scene Communication as a Cultural- Supporting Tool in the Teaching of the Serbian Language</i>	191–212
Robert Bońkowski <i>Personal Nouns as a Cultural-Supportive Tool in Getting to Know the Serbian People when Learning the Serbian Language as a Foreign Language</i>	213–222
Zivorad Milenovic <i>The Constructivist Approach to Teaching Nature and Society</i>	223–230
Adriana Récka <i>Cultural Awareness and Expression as a Key Competence of Fine Art Teachers</i> ...	231–236
Andrijana Danilovic <i>Local Art Heritage as a Supplement to the Use of Reproduction in the Teaching of Fine Arts</i>	237–244
Naka Niksic <i>Method Bases of Musical Literacy of Pupils of the Junior Primary School from the Aspect of Choosing a Folk Song as a Central Content of Teaching</i>	245–256

CULTURAL-SUPPORTING TOOLS IN THE FUNCTION OF DEVELOPMENT AND LEARNING AT PRE-SCHOOL AGE

Sanja Maricic, Bojan Lazic <i>Games as a Complementary Learning Tool in Learning in Preschool Mathematics Education</i>	259–268
Bojan Milosevic, Svetlana Lazic <i>Mass Media Visualization of Teaching Content and Informal Children Education</i>	269–278
Ivana Ignjatov Popovic, Jovanka Ulic <i>Educational Aspects of the Shadow Theater in Work with Children of Pre-school</i>	279–288
Tatjana Novovic <i>Inclusion and Cultural (De)formative Components in Pre-school System</i>	289–300

TEXTBOOK AND PRINTED MATERIAL AS CULTURAL-SUPPORTING TOOLS IN THE FUNCTION OF LEARNING AND DEVELOPMENT

Brane Mikanovic <i>Textbook and Multimedia Systems in Education as Cultural-Support Systems</i>	303–316
Mirjana Stakic <i>Attitudes of Teachers on the Motivational Value of Language Texts in Grammar Books</i>	317–332
Tatjana Mihajlovic <i>Prvi srpski bukvar by Vuk Stefanovic Karadzic – Cultural and Supporting Tool in the Function of Teaching the Initial Reading and Writing</i> ...	333–344
Dusica Rackovic <i>The Peculiarity of the Workbook as a Socioconstructively Conceptualized and Its Partnership in the Teaching of Serbian Language</i>	345–366
Ljiljana Kelemen Milojevic, Ivana Djordjevic <i>Picture Book as a Cultural-Supportive Tool in the Field of Speech Development of Pre-school Children</i>	367–376
Dragica Milinkovic, Milenko Curcic <i>Textbook as a Supportive Tool in Learning Mathematics in a Social and Natural Context</i>	377–394
Jasna Maksimovic, Branka Jablan <i>The Role of Braille in Developing Communication Competences of Individuals with Visual Impairments</i>	395–406

ICT AS CULTURAL-SUPPORTING TOOL IN THE FUNCTION OF TEACHING AND LEARNING

Nikola Mijanovic <i>Didactic Multimedia as a Factor of Creating an Incentive Teaching Setting</i>	409–422
Branka Arsovic <i>ICT in Education – Opportunities and Challenges</i>	423–432
Biljana Solesa <i>Information-Communication Technology in Teaching Literature</i>	433–442
Svetlana Terzic, Ivana Marinkovic <i>ICT (Moodle Platform) as a Cultural Scaffolding in Foreign Language Learning and Teaching</i>	443–452

ПРЕДГОВОР

У овој монографији налазе се радови са међународног научног скупа под називом *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, одржаног 3. новембра 2017. године на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија); Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија); Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет, Нитра (Словачка) и Универзитет „Jan Evangelista Purkyně“, Педагошки факултет, Усти над Лабем (Чешка Република).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научно-истраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, регистровано под бројем 179026, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује се у периоду од 2011. до 2017. године. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу: проф. др Снежана Маринковић, проф. др Радмила Николић, проф. др Данијела Василијевић, проф. др Милован Стаматовић, проф. др Горан Шекељић, проф. др Жана Бојовић, проф. др Лидија Златић, проф. др Сања Маричић, доц. др Јелена Стаматовић, доц. др Љиљана Костић, мр Бранка Арсовић. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта: проф. др Драгана Бјекић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу; проф. др Радован Грандић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; проф. др Миле Илић, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци; проф. др Ненад Сузић, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци и проф. др Јасмина Клеменовић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.

За расправу на скупу и у овој монографији постављене су следеће тезе:

- Аксиолошки контекст као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења;
- Језик као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења;
- Културно-потпорна средства у психолошкој теорији и њихове импликације у наставној пракси;
- Културно-потпорна средства у дидактичкој теорији и њихове импликације у наставној пракси;
- Културно-потпорна средства у функцији учења у настави језика;

- Културно-потпорна средства у функцији учења у настави математике;
- Културно-потпорна средства у функцији учења у настави природних и друштвених наука;
- Културно-потпорна средства у функцији учења у настави музичке и ликовне културе;
- Културно-потпорна средства у функцији учења у настави физичког васпитања;
- Културно-потпорна средства у функцији учења у наставном раду са децом са посебним потребама;
- Уџбеник и штампани материјали као културно-потпорна средства у функцији наставе и учења;
- Информационо-комуникациона технологија као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења.

Монографија садржи 33 рада. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Словачке, Пољске, Црне Горе и Босне и Херцеговине. Прва четири рада у монографији су уводни реферати, док су остали радови саопштења са скупа, сврстана у пет тематских целина:

- Културно-потпорна средства у психолошкој и дидактичкој теорији и њихове импликације у наставној пракси;
- Културно-потпорна средства у функцији учења у школском контексту;
- Културно-потпорна средства у функцији развоја и учења на предшколском узрасту;
- Уџбеник и штампани материјали као културно-потпорна средства у функцији учења и развоја;
- Информационо-комуникациона технологија као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења.

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Редакција

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Славица Г. Шевкушић*
Институт за педагошка истраживања, Београд

ШКОЛСКА КЛИМА КАО КУЛТУРНИ РЕСУРС: МОГУЋНОСТИ ЊЕНОГ МЕРЕЊА И УНАПРЕЂИВАЊА**

Апстракт: Упркос бројним емпиријским доказима о ефектима позитивне школске климе на академске и психосоцијалне исходе образовања и појачаном интересовању за њено унапређивање у школама широм света, у овој истраживачкој области још увек су присутне бројне концептуалне, методолошке и друге дилеме. Стога у овом раду разматрамо питања у вези са дефинисањем школске климе, посебно она која су релевантна за њено процењивање и вредновање. Поред тога, дискутујемо о начинима мерења климе у школи уз пример једног инструмента који се, према мишљењу истакнутих истраживача, сматра поузданом и валидном мером на основу које се могу планирати стратегије за унапређивање климе у конкретној школи. И на крају, бавимо се могућностима унапређивања школске климе. У оквиру овог поглавља представимо новије иницијативе у образовним политикама у Сједињеним Америчким Државама, које су предузете са циљем да се подрже напори школа у развијању позитивне школске климе и тако допринесе квалитетнијој настави и учењу, као и укупном развоју деце и младих. Сматрамо да су ова искуства из света драгоцена за образовну политику у Србији, посебно ако се има у виду да је ова област истраживања прилично занемарена у нашој научној и стручној литератури, као и да су иницијативе у образовној политици које се односе на школску климу сведене скоро искључиво на превенцију школског насиља, односно на безбедност, која је важна, али представља само једну од димензија школске климе.

Кључне речи: *школска клима, школска култура, мерење школске климе, стандарди школске климе, унапређивање школске климе.*

* ssevkusic@gmail.com

** Чланак представља резултат рада на пројекту „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2017).

УВОД

Последњих деценија у научној и стручној литератури у свету појачано је интересовање за контекстуалне факторе на нивоу школе који подржавају академске и психосоцијалне исходе школовања. Један од конструката који се сматра кључним за унапређивање целокупног развоја ученика јесте школска клима. Школска клима представља широк и вишедимензионални појам који обухвата бројне контекстуалне и организационе аспекте школе. Још су рани реформатори школа, попут Перија (Perry, 1908), Дјуја (Dewey, 1916) и Диркема (Durkheim, 1961), у својим радовима који се данас сврставају у педагошку класику, препознали да различита школска култура утиче на учење и живот својих ученика. Касније, појављују се систематска емпиријска проучавања школске климе која су произашла из индустријских организационих истраживања и у којима су се појавила запажања да су процеси специфични за школу великим делом одговорни за варијације у ученичком постигнућу (Anderson, 1982; Kreft, 1993).

Значајан пораст броја истраживања о карактеристикама школске климе, као и климе у разреду, може се објаснити тиме што истраживачи образовања све више напуштају „модел дефицита“, у коме се узроци лоше адаптације и/или школског неуспеха траже у недостацима ученика и усвајају системски оријентисане приступе у којима је фокус на вредновању целокупног контекста у коме се дешава процес учења (према: Шевкушић и сар., 2014). Новији приступи највећим делом су засновани на двема теоријама о развоју личности – еколошко-системској теорији и теорији самодетерминације. Еколошка системска теорија, позната и као Бронфенбренеров биоеколошки модел развоја, говори о томе да окружење у коме млади одрастају обликује њихов развој, то јест да се развој одвија кроз сложене интеракције између деце и непосредног контекста (Bronfenbrenner, 1979, према: Rivers et al., 2013; Tseng, Seidman, 2007). У складу с тим, окружења у којима се игноришу емотивне и социјалне потребе младих или се на њих одговара неадекватно, ометају њихов развој (Eccles et al., према: Rivers et al., 2013). У теорији самодетерминације наглашава се значај три основне психолошке потребе: за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу са другима. Према заговорницима ове теорије, социјално-контекстуални фактори који обезбеђују људима услове да задовоље своје основне потребе доприносе јачању њихове интринзичке мотивације, здравом психолошком развоју и оптималном функционисању, док средина у којој се осујећују ове потребе доводи до супротних резултата (Deci, Ryan, 2000). Када је реч о школском контексту, ови аутори сматрају да је важно креирати такву атмосферу у којој постоје оптимални изазови за учење и у којој ученици осећају да их наставници и други одрасли поштују, брину о њима и да пружају подршку њиховој аутономији.

У једној од новијих метастудија, у којима је анализирано преко 200 истраживања о школској клими објављених у релевантним научним часописима

од 1970. до 2012. године, даје се обухватан преглед налаза који указују на велики значај који школска клима има за различите васпитно-образовне исходе. Генерално, налази показују да позитивна школска клима обезбеђује оптималан контекст за интелектуални, социјални и емоционални развој деце и младих. Велики број корелационих студија показује да је школска клима директно повезана са школским постигнућем и то на свим нивоима школовања (Thapa et al., 2013). Позитивна школска клима има моћан утицај на мотивацију ученика за учење, доприноси смањивању ученичког апсентизма и превенира школски неуспех (Cohen et al., 2009); ублажава негативне ефекте социоекономског окружења на школски успех (Astor, Benbenisty, Estrada, 2010); повезана је са бољим школским успехом у различитим наставним предметима (Haahr et al., 2005; OECD, 2009). Посебно је важно што налази лонгитудиналних истраживања показују да ефекти позитивне школске климе не доприносе само тренутном школском постигнућу, већ трају годинама (Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998). Међу факторима позитивне школске климе који највише унапређују учење, издвајају се промовисање кооперативног учења, групна кохезија, узајамно поштовање и поверење (Ghaith, 2003; Finnan et al., 2003).

Поред ефеката које позитивна школска клима има на когнитивне исходе наставе и учења, она позитивно делује и на многе друге аспекте развоја: благотворно делује на ученичко самопоштовање (Kuperminic, Leadbeater, Blatt, 2001; Hoge, Smit, Hanson, 1990); доприноси ређем испољавању агресивног и насилничког понашања ученика (Gregory et al, 2010; Kosciw, Elizabeth, 2006), као и мањој учесталости конзумирања дроге и испољавања психијатријских проблема код младих (Kasen et al., 1990; LaRusso et al., 2008; Ruus et al., 2007).

Упркос чврстим емпиријским доказима о ефектима позитивне школске климе и појачаном интересовању за унапређивање школске климе у школама широм света, у овој истраживачкој области још увек се запажа недостатак консензуса између истраживача у вези с дефиницијом феномена „школска клима“, начина њеног мерења, као и у вези с осмишљавањем модела и стратегија чијом имплементацијом би се допринело креирању позитивне школске климе. Стога, у овом раду настојимо да размотримо одређена питања у вези са дефинисањем школске климе, посебно она која су релевантна за њено процењивање и вредновање. Поред тога, дискутоваћемо о начинима мерења климе у школи и приказаћемо пример једног инструмента који се, према мишљењу истакнутих истраживача, сматра поузданом и валидном мером на основу које се могу планирати стратегије за унапређивање климе у конкретној школи. И на крају, разматраћемо могућности унапређивања школске климе и основне карактеристике овог процеса. У оквиру овог поглавља представимо новије иницијативе у образовним политикама у Сједињеним Америчким Државама, које су предузете са циљем да се подрже напори школа у развијању позитивне школске климе и тако допринесе квалитетнијој настави и учењу, као и укупном развоју деце и младих. Сматрамо да су ова искуства из света драгоцене за образовну политику у Србији, посебно ако се има у виду да је ова област истраживања прилично

занемарена у нашој научној и стручној литератури, као и да су иницијативе у образовној политици, које се односе на школску климу, сведене скоро искључиво на превенцију школског насиља, то јест на безбедност која представља само једну од важних димензија школске климе.

ДЕФИНИСАЊЕ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ: КЉУЧНЕ ДИМЕНЗИЈЕ И ФАКТОРИ

Дефинисање овог феномена је важно питање за истраживања односа између школске климе и бројних васпитних и образовних варијабли, а још је важније за васпитно-образовну праксу, односно за школе које настоје да се ангажују у процесу њеног унапређивања. Од тога како се овај феномен дефинише директно ће зависити како ће бити процењиван, вреднован и које стратегије ће бити имплементирани у циљу њеног унапређивања. Коен, један од најистакнутијих истраживача у овој области, сматра да је дефинисање школске климе први, критичан корак за њено унапређивање јер се на основу њега могу изабрати поуздани и валидни мерни инструменти (Cohen, 2006).

Увидом у литературу релативно је лако уочити да нема универзалне дефиниције школске климе у вези с којом постоји сагласност истраживача, али сви се слажу да је реч о сложенем, вишедимензионалном конструкту. Могло би се рећи да се дефиниција развијала временом, укључујући све већи број фактора и димензија школске климе. Халпин и Крофт (Halpin, Croft, 1963), пионири у овој истраживачкој области, дефинисали су школску климу као наставничке перцепције школске рутине, понашања и интеракција између наставника и другог школског особља (према: Berkowitz et al., 2017: 2). Осамдесетих година прошлог века, истраживачи су наглашавали важност ученичке перспективе у дефинисању школске климе. На пример, Пајпер и сарадници дефинисали су школску климу као ученичко опажање наставничке подршке, уважавања међу ученицима и праведног спровођења школских правила (Purper et al., 1987). Током наредне две деценије дефиниција је проширена како би се укључили и други аспекти школског живота и искуства, као што су: безбедност, здрава средина, равнотежа између процеса наставе и учења, руковођење, односи школе са другим партнерима у заједници, као и перцепције школског живота од стране родитеља и других чланова локалне заједнице (Brand et al., 2008; Brand et al., 2003; Ной, Hanum, 1997).

С обзиром на то да су се поједини истраживачи фокусирали на субјективну природу феномена (перцепције актера школског живота), а други у дефиницију укључују само његове објективне аспекте (на пример, изглед школе, опремљеност простора, наставна средства и материјали итд), новије дефиниције теже да буду обухватније, јер бројни фактори обликују школску климу. Скоро сви истраживачи данас се слажу око четири главна фактора школске климе: безбедност, настава и учење, међуљудски односи и институционални контекст

(Cohen 2009: 182). Фактор *безбедности* односи се на физичку, социјалну и емоционалну безбедност и јасна школска правила и норме; фактор *наставе и учења* фокусира се на наставне стратегије које се користе у разреду и које пружају подршку учењу и стицању вештина; фактор *међуљудски односи* укључује интеракције између свих актера школског живота и поштовање њихове индивидуалности и различитости; институционални контекст односи се на физичку средину, ресурсе и опрему, као и доживљај припадности школи и ангажовање за школу.

У намери да предложи обухватно и униформно значење појма школске климе, Национални савет за школску климу (NSCC) дефинише овај појам као квалитет и карактер школског живота заснован на перцепцијама школског живота и обрасцима искуства ученика, школског особља и родитеља. Школска клима рефлектује норме, циљеве, вредности, интерперсоналне односе, праксе наставе и учења, као и организационе структуре. У том смислу, позитивна и подржавајућа школска клима која код младих подстиче развој и учење неопходно за продуктиван и задовољавајући живот у демократском друштву, укључује следеће: (а) норме, вредности и очекивања који доприносе да се сви учесници осећају безбедно у социјалном, емоционалном и физичком погледу; (б) чланове школске заједнице који се међусобно поштују; (в) ученике, родитеље и наставнике који раде заједно и доприносе остварењу заједничке визије; (г) наставнике који сами пружају модел и подржавају став којим се наглашавају добробит и задовољство које се остварује учењем; (д) сви чланови школске заједнице доприносе успешном раду школе и брину о физичком окружењу (*National School Climate Council, 2007*).

Група истраживача, креатора образовне политике и представника Одељења за образовање Сједињених Америчких Држава (*U. S. Department of Education*), такође у настојањима да обухватно дефинише школску климу, предлаже модел за вредновање школске климе који се назива „Безбедни и подржавајући школски модел“ (*Safe and Supportive Schools Model*). Према овом моделу, позитивна школска клима је производ улагања напора да се подстиче безбедност, промовише средина за учење и физичка средина која је безбедна и пуна подршке, као и да се охрабрују и одржавају односи пуни поштовања, поверења и бриге у целој школској заједници. Овај модел састоји се од три димензије школске климе: ангажовање, безбедност и средина за учење (*American Institutes for Research, 2016*).

Важно је да поменемо да се у литератури понекад прави разлика између социјалних и педагошких аспеката школске климе, па се говори о социјалној и педагошкој клими. *Педагошка клима* се односи на квалитет курикулума, образовање и усавршавање наставника и феномен емоционалног прегоревања наставника (Akiba et al., 2007; Barton, 2003; Goddard et al., 2006), док се *социјална клима* односи на квалитет међуљудских односа. Мада извесне разлике између ове две области живота у школи могу постојати, оне нису тако јасне и пре се може говорити о преклапању ових феномена. На пример, настава се сматра пе-

дагошким аспектом климе, али она такође укључује социјалне факторе као што су односи међу ученицима и између наставника и ученика.

Ово поглавље завршићемо указивањем и на различите термилошке одреднице које се могу пронаћи у литератури о школској клими: школска атмосфера, школска култура, школски етос, школска средина, школски миље и слично. Мада је, према нашем мишљењу, углавном реч о преклапајућим појмовима/феноменима, неки аутори праве дистинкцију између појединих појмова. На пример, прави се дистинкција између школске *климе* и школске *културе* (према: Ђорђевић и Дамјановић, 2016). У организационим студијама школска клима одређује се као психолошки, а школска култура као антрополошки феномен (Ноу, 1990). У овом раду користићемо их као синониме, јер се слажемо са бројним ауторима да се границе међу њима не могу јасно повући зато што су сви фактори средине – норме, вредности, ритуали, односи и слично, манифестације културе (McDougall, Beattie, 1998, према: Angus et al., 2009).

НАЧИНИ МЕРЕЊА ШКОЛСКЕ КЛИМЕ: ПРИМЕР ЈЕДНОГ ИНСТРУМЕНТА

Мада квалитет школске климе може бити процењиван на различите начине (фокус групе или индивидуални интервју, метода посматрања, партиципаторна акциона истраживања, упитници који су намењени наставницима и другом школском особљу, ученицима, родитељима), истраживачи су сагласни у вези с тим да је најефикаснији начин да се процени клима помоћу упитника који су конструисани као валидни и поуздани истраживачки инструменти. Према Кое-ну, њихова основна карактеристика требало би да буде *обухватност*, а она се може остварити на два начина: (1) упознавање са перспективом ученика, наставника и родитеља о школској клими, (2) процењивање свих важних димензија које обликују средину за учење и искуства наставника и ученика у школском контексту (Cohen et al., 2009). Мада постоји на стотине инструмената за процењивање школске климе, као последица недостатка консензуса у вези с њеним дефинисањем, мали број њих испуњава ова два критеријума. Поред тога, ретко се раде психометријске анализе скала за школску климу, тако да се у литератури тешко могу наћи методолошки прегледи ових инструмената (O'Malley et al., 2012).

Као пример, приказујемо инструмент који испуњава ригорозне научне критеријуме и који је много пута емпијски валидиран: *Comprehensive School Climate Inventory* – CSSI (Cohen et al., 2009). Реч је о упитнику који је предложен од стране Националног савета за школску климу (NCSC) и који на основу перцепција ученика, наставника и родитеља обезбеђује „профил“ школске заједнице и даје детаљне информације на основу којих се могу доносити одлуке у вези са унапређивањем школске климе. У Табели 1, у левој колони, приказани су главни фактори школске климе са димензијама и индикаторима, а у десној је дата по једна тврдња из упитника као пример за сваки од индикатора.

Упитник обухвата 13 димензија школске климе, али су у овом табеларном приказу због ограниченог простора изостављене димензије *социјални медији, лидерство и професионални односи*, од којих су последње две задате само за наставнике.¹ Испитаници се на тврдње у упитнику изјашњавају на петостепеној Ликертовој скали и попуњавање упитника траје око 20 минута.

Табела 1. *Димензије, индикатори и примери тврдњи из упитника ЦСЦИ*

БЕЗБЕДНОСТ Правила и норме (јасно саопштена правила о физичком насиљу и вербалном узнемиравању и њихово доследно извршавање); Физичка безбедност (ученици и наставници се не осећају угрожено у погледу физичког повређивања); Социјална и емоционална сигурност (ученици се осећају безбедним од вербалног злостављања).	<i>У мојој школи постоје јасно саопштена правила против вређања, досађивања, узнемиравања и других облика вербалног злостављања. Више од једном сам видео/ла да су други ученици били физички повређени у школи (ударени, гурнути). Постоје групе ученика у школи које искључују друге из групе и чине да се они осећају лоше.</i>
НАСТАВА И УЧЕЊЕ Подршка учењу (подржавајуће наставне праксе попут повратне информације и охрабрења за позитивно преузимање ризика, академске изазове, пажњу и прилике да се испољавају знања и вештине на различите начине); Социјално и грађанско учење (подршка развоју социјалних и грађанских вештина, укључујући активно слушање, решавање конфликта, одговорност и морално доношење одлука).	<i>Моји наставници ме охрабрују да износим нове идеје (да мислим независно).</i> <i>У мојој школи говоримо о начинима на које наше понашање утиче на друге.</i>
МЕЋУЉУДСКИ ОДНОСИ Поштовање различитости (узајамно поштовање индивидуалних разлика у свим односима);	<i>Ученици у мојој школи поштују различитост код других (пол, раса, култура).</i>

¹ Табела је преузета и адаптирана из извора:

www.csee.net/climate/pdfNew/dimensions_chart_pagebars.pdf.

Инструмент се у целости не може преузети нити користити без материјалне надокнаде.

Социјална подршка – одрасли (сараднички и искрени односи међу одраслима; одрасли пружају подршку ученицима у виду високих академских очекивања, спремности да саслушају, брижности); Социјална подршка – ученици (мрежа вршњачких односа за академску и личну подршку).	<i>Ако ученици имају проблем и потребу да их неко од одраслих саслуша, постоји неко коме могу да се обрате и да му верују.</i> <i>Ученици имају пријатеље у школи којима могу веровати и поверити им своје проблеме.</i>
ИНСТИТУЦИОНАЛНИ КОНТЕКСТ Школска повезаност и ангажованост (позитивна идентификација са школом, осећај припадања, норме у вези са широм партиципацијом ученика и родитеља у школском животу); Физичко окружење (чистоћа, уредност, расположивост простора, адекватних ресурса и материјала).	<i>Мислим да се моји родитељи осећају добродошлим у мојој школи.</i> <i>У мојој школи има компјутера и друге електронске опреме довољно за све ученике.</i>

У случају временског ограничења и/или ограничених материјалних средстава, као примери валидних инструмената за мерење школске климе у литератури се наводе и краће форме упитника. На пример, *Brief California School Climate Survey* – B-CSCS (You, O'Malley, Furlong, 2013) представља адаптацију једног ширег инструмента и мери наставничке перцепције о две димензије климе: *подршка у међуљудским односима* (односи међу школским особљем и између наставника и ученика, њихова уверења и охрабривање у вези са школским успехом, инвестирање у школске активности) и *организациона подршка* (школски стандарди у вези са постигнућем и понашањем, очекивања од ученика, подршка за особље и потребе родитеља). Други пример краће форме упитника за процену школске климе јесте *Teacher Version of My Class Inventory – Short Form*, који су развили Синк и Спенсер (Sink, Spencer, 2007) и којим се процењују наставничке перцепције кроз пет димензија школске климе: укупно задовољство ученика са учењем, односи међу ученицима, тежина наставних материјала, ученичка компетитивност и утицај школског психолога на средину за учење (према: Berkowitz 2017: 6).

Један од важних критеријума којом истраживач или практичар треба да се руководи при избору инструмента за процену школске климе јесте: чија перспектива треба да се процењује. Наставници, ученици и родитељи не морају имати нужно иста искуства и доживљај климе иако су у истој школи. На пример, ако ученици имају добре односе са вршњацима процењиваће школску климу као позитивну, док ће наставници који примају мало подршке од својих

колега и директора процењивати школску климу негативно. Процене родитеља се, такође, могу разликовати од процена њихове деце јер њихове перцепције зависе од тога колико се школа ангажује око њиховог укључивања. Истраживања показују да су перцепције школске климе од стране свих учесника у процесу важне за учење, школско постигнуће и здрав развој јер целокупна школска средина доприноси исходима, а не само неки њени елементи. Стога, важно је да се разматрају перспективе свих чланова школске заједнице, односно да се примењују инструменти који на сличан начин процењују искуства ученика, наставника и родитеља како би се могле поредити различите перспективе. У овом погледу, упитник CSCI, који смо приказали као пример, сматра се јединим инструментом чије скале имају задовољавајуће психометријске карактеристике (O'Malley et al., 2012).

Генерално, у овом поглављу желели смо да укажемо на сложеност процеса процењивања школске климе и на критеријуме који су важни при избору инструмената. Главни проблем за истраживаче у вези са мерењем школске климе јесте превелика „понуда“ инструмената, од којих је само мали број конструисан у складу са научним критеријумима. Не треба посебно наглашавати да даљи развој ове научне области зависи од мерних инструмената за истраживање кључних феномена. С друге стране, да би се могле осмишљавати адекватне стратегије за унапређивање школске климе, неопходно је да оне буду засноване на поузданим подацима. За ову методолошку сврху, корисно је консултовати и један новији рад у коме је дат доста исцрпан преглед скала за процену школске климе које имају солидне метријске карактеристике и које мере различите димензије школске климе (Kohl, Recchia, Steffgen, 2013).

При избору мерних инструмената за процену школске климе, поред критеријума обухватности и психометријске ригорозности које су посебно релевантне за истраживаче, практичари који су заинтересовани за унапређивање школске климе требало би да размотре и још неке критеријуме: да ли се упитник задаје у форми „папир и оловка“ или је доступна само електронска форма, да ли је потребно да се упитник адаптира или се може користити у оригиналној верзији, да ли је преузимање упитника бесплатно или се наплаћује, на ком језику је доступан упитник и слично. Поред тога, новије иницијативе у овој области односе се на охрабривање школа да испитају стање у својој средини за почињање процеса унапређивања климе. За ову сврху користи се инструмент за процену спремности за интервенције – *Readiness Assesment Tools* (Tyre, Feuerborn, Beisse, 2012). Овим инструментима се евалуирају снаге и слабости школе од којих ће највише зависити процес планирања и припреме интервенција, а то су сагласност школске заједнице за промене и постојање адекватних ресурса који треба да подрже процес промене.

УНАПРЕЂИВАЊЕ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ

Савремени приступи унапређивању школе засновани су на био-еколошкој теорији развоја и у њима је препозната важност свих аспеката контекста у коме млади одрастају. Бројни истраживачки налази сугеришу да системске промене које се уводе на свим нивоима школе и које укључују све чланове школске заједнице, имају много више успеха и доводе до бољих исхода васпитања и образовања (према: Berkowitz et al., 2017). Истраживања, такође, сугеришу да позитивна школска клима подржава и подстиче прихватање промена у школи (Cohen, 2014), због чега се унапређивање школске климе сматра важном компонентом школске реформе. Стога, истраживачи у образовању и креатори образовних политика у многим земљама инвестирају значајна средства у развој националних ресурса за унапређивање школске климе (Thara et al., 2013). У овом погледу, најбољи пример представљају Сједињене Америчке Државе. Наиме, Национални центар за школску климу (*National School Climate Center —NSCC*) и Државна комисија за образовање (*Education Commission of the States*) спровели су 2006. године анализу политика о школској клими и утврдили да постоји велики раскорак између истраживања школске климе и образовних политика које се односе на овај феномен. Стога, Државна комисија за образовање и NSCC формирали су 2007. године Национални савет за школску климу (*National School Climate Council*) чија је мисија да смањи поменути раскорак између истраживања, с једне, и образовне политике, праксе и образовања наставника, с друге стране, у циљу пружања подршке учењу и позитивном развоју ученика. Национални савет је самостална и непристрасна група коју чини више од 30 водећих професионалаца у области образовне политике и праксе, међу којима се налазе и аутори бројних истакнутих радова о школској клими, као што су: Хауард Аделман (Howard Adelman), Марвин Берковиц (Marvin Berkowitz) и Џонатан Коен (Jonathan Cohen).

Имајући у виду да су сва настојања да се унапреди школа заснована на добро развијеним стандардима и индикаторима, Национални савет је покренуо широку иницијативу за дефинисање стандарда школске климе. Национални стандарди за школску климу представљају визију и оквир за позитивну и подржавајућу школску климу. Они допуњују националне стандарде који се односе на садржај курикулума, лидерство, професионални развој наставника, као и националне стандарде за партнерство породице и школе. Овај оквир се састоји од пет стандарда који подржавају позитивну школску климу:

1. Чланови школске заједнице имају заједничку визију и план за промовисање, подстицање и одржавање позитивне школске климе.

2. Школска заједница успоставља правила којима се посебно промовише:
(а) развој и одржавање социјалних, емоционалних, етичких, грађанских и интелектуалних вештина, знања и особина, и (б) обухватан систем који би омогућио да се превазиђу препреке у учењу и настави.
3. Приоритетне праксе у оквиру школске заједнице су оне које подржавају и подстичу: (а) учење и позитивни социјални, емоционални и морални развој ученика; (б) ангажовање у настави и другим школским активностима; (ц) развијање и одржавање одговарајуће инфраструктуре и механизма којима се испуњавају наведени стандарди.
4. Школска заједница креира средину у којој се сви чланови осећају добродошлим, охрабреним и безбедним у сваком погледу.
5. Школска заједница развија смислене и ангажоване активности и норме којима се промовишу друштвене и грађанске одговорности и посвећеност социјалној правди (National School Climate Council, 2007).

Наведени стандарди обезбеђују оквир заснован на резултатима истраживања и критеријуме за лидере у образовању који би требало да подрже и процењују напоре школе у развијању позитивне школске климе. Они, такође, обезбеђују упутства за професионалну припрему и континуирано образовање наставника. Као и у случају других стандарда, стандарди за школску климу не прописују до детаља оцењивање, курикулум, лидерство, професионални развој и слично. Свака школска заједница треба да разматра како је најбоље да „преведе“ ове стандарде у праксу на основу претходног искуства, сопствених вредности, снага, приоритета и потреба које су условљене локалним контекстом. Пет стандарда укључује 16 индикатора који подржавају школско учење, наставу и позитивни развој младих. Сваки од индикатора садржи тзв. подиндикаторе који описују њихову суштину.

Током последње деценије, Национални савет је предложио и опште смернице које олакшавају увођење ефикасних интервенција за унапређивање школске климе заснованих на истраживачким налазима. Пре свега, наводи се да би унапређивање школске климе требало да буде цикличан и континуиран процес који се састоји од пет фаза: (1) планирање, (2) евалуација, (3) разматрање резултата евалуације и колаборативно развијање акционог плана, (4) имплементација акционог плана и (5) поновна евалуација и планирање следећег циклуса унапређивања (National School Climate Council, 2012; 2015). Посебно се указује на важност дизајнирања стратегија у сарадњи са свим члановима школске заједнице, тако да оне уважавају потребе специфичног школског контекста и карактеристике социјално-организационе структуре. Другим речима, нема општих стратегија већ би школско особље, ученици и родитељи требало заједно да планирају процес унапређивања школске климе. Показало се да такви локално развијени програми подстичу читаву школску заједницу да постане колидер у настојањима да се унапреди школа и њени ефекти (Morton, Montgomery, 2011).

Поред тога, експерти за школску климу предлажу формирање „банке“ студија случаја школа које су сопственим напорима значајно унапредиле своју школску климу, успостављање „форума за учење“ који би подржали школе у процесима промена, као и чвршће повезивање професионалаца који су посвећени мерењу и унапређивању овог феномена (Cohen *et al.*, 2009).

ЗАКЉУЧАК

Упркос бројним и чврстим емпиријским доказима да је квалитет школске климе значајно повезан са најважнијим исходима школовања, запажа се велики раскорак између истраживања и образовне политике и праксе. Тек последње две деценије у свету се запажа појачано интересовање и иницијатива да се питања о унапређивању школске климе укључе у шире дискусије о школским реформама. Захваљујући томе, многе државе данас имају неке политике које се односе на школску климу. Међутим, изузев оних држава у којима се примењују бројни интервентни програми за васпитање карактера, за социјално-емоционално учење и слично, анализе показују да се ове политике најчешће односе на безбедност, која је само једна од бројних димензија школске климе (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013). Овај податак не изненађује, јер је већина политика и програма конципирана као одговор на нарастајуће насиље у школама, употребу психоактивних супстанци и самоубиства међу ученицима. У образовној политици Србије се, такође, запажа да су иницијативе који се односе на школску климу сведене скоро искључиво на превенцију школског насиља.

Један од разлога за овакво стање може се објаснити чињеницом да је школска клима, као тема у научној литератури, прилично занемарена. Последња емпиријска истраживања у којима је испитиван квалитет климе у школама у Србији урађена су пре скоро две деценије (Јоксимовић и сар., 2002; Спасеновић и Наход, 2001). Налази ових студија указали су на озбиљне проблеме у комуникацији између наставника и ученика, као и међу ученицима, недостатак интересовања наставника за личне проблеме ученика, недовољно уважавање ученичког мишљења, изражену такмичарску атмосферу у школама, претерано инсистирање на школском успеху и занемаривање осталих исхода школовања итд. С обзиром на то да су у међувремену у Србији предузети бројни реформски покушаји, требало би спровести обухватно истраживање школске климе и то на свим нивоима школовања. Само на основу поуздане истраживачке базе могуће је даље планирати образовне политике, адекватне стратегије и програме за унапређивање климе у школама.

Литература

- Akiba, M., LeTendre, G. K. and J. P. Scribner (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries, *Educational Researcher*, 36(7), 369–387.
- American Institutes for Research (2016). *School climate*. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate>.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Angus J. MacNeil, Doris L. Prater and Steve Busch (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73–84.
- Astor, R. A., Benbenisty, R. and J. N. Estrada (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools, *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R.A., R. Pitner and R. Benbenishty (2017). *Oxford Research Enciclopedias*., Retrieved August 11, 2017 from the World Wide Web <http://www.oxfordre.com>.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. and N. Bolton (2008). A large-scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement, *Journal of School Psychology*, 46, 507–535.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. and T. Dumas (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety, *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
- Cohen, J. (2014). School climate policy and practice trends: A paradox. A commentary, *Teachers College Record*, 17445.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being, *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. and T. Pickeral (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice, *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). New York: Free Press.
- Đorđić, D. i R. Damjanović (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnost merenja, *Teme*, XI (1), 301–317.

- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press.
- Finnan, C., Schnepel, K. and L. Anderson (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures, *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), 391–418.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83–93.
- Goddard, R. D., O'Brien, P. and M. Goddard (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout, *British Educational Research Journal*, 32, 857–874.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P. L., Shih, T. and F. Huang (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization, *Journal of Educational Psychology*, 102, 483–496.
- Haahr, J. H., Nielsen, T.K., Hansen, M.E. and S. T. Jakobsen (2005). Explaining student performance. *Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute: Denmark.
- Hoge, D. R., Smit, E.K. and S. L. Hanson (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students, *Journal of Educational Psychology*, 82, 117–127.
- Hoy, W. K. (1990) Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168.
- Hoy, W. K. and J. W. Hannum (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 33, 290–311.
- Joksimović, S. (1991). Zadovoljstvo učenika pojedinim vidovima školskog i ličnog života, *Nastava i vaspitanje*, 40, 4–5, 346–360.
- Joksimović, S., Ševkušić-Mandić, S. i D. Janjetović (2002). Demokratska klima u školi i vaspitanje za demokratiju. U: Z. Avramović i S. Maksić (prir.): *Izazovi demokratije i škola*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 39–48.
- Kasen, S. N., Johnson, P.N. and P. N. Cohen (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (2), 165–177.
- Kohl, D., Recchia, S. and G. Steffgen (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales, *Educational Research*, 55(4), 411–426.
- Kreft, L. G. G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools, *Sociology of Education*, 66, 104–129.
- Kuperminic, G.P., Leadbeater, B.J. and S. J. Blatt (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students, *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.
- LaRusso, M., Romer, D. and R. Selman (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school, *Journal of Youth & Adolescence*, 37(4), 386–398.

- Morton, M. and P. Montgomery (2011). Youth empowerment programs for improving self-efficacy and self-esteem of adolescents, *Campbell Systematic Reviews*, 7(5), 1–79.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*.
- National School Climate Council (2012). *The school climate improvement process: Essential elements. School Climate Brief No. 4*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php>.
- National School Climate Council (2015). *School climate and prosocial educational improvement: Essential goals and processes that support student success for all*, *Teachers College Record*, 17954.
- O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T. L. and M. J. Furlong (2012). Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. Mayer and M. J. Furlong (Eds.): *Handbook of school violence and school safety*. New York: Routledge. 317–329.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. OECD.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Pyper, J. R., Freiberg, H. J., Ginsburg, M. and D. W. Spuck (1987). Instrument to measure school climate, *School Climate, Bloomington Center on Evaluation*. Phi Delta Kappa, 87–96.
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Elbertson, N. and P. Salovey. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach, *Prevention Science*, Vol. 14, No. 1, 77–87.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. and A. Veisson (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate, *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(7), 919–936.
- Spasenović, V. i S. Milanović-Nahod (2001). Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 389–407.
- Ševkušić, S., Anđelković, S. and V. Milin (2014). Classroom climate in Serbia from the perspective of teachers, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 277–298.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and A. Higgins-D'Alessandro (2013). A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- Tseng, V. and E. Seidman (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 39, No. 3–4, 217–228.
- Tyre, A. D., Feuerborn, L. and K. Beisse (2012). Creating readiness for response to intervention: An evaluation of Readiness Assessment tools, *Contemporary School Psychology*, 16(1), 13–114.
- You, S., Omalley, M. D. and M. J. Furlong (2013). Preliminary development of the Brief – California School Climate Survey: dimensionality, and measurement invariance across teachers and administrators, *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 153–173.

Slavica G. Sevkusic

Institute for Educational Research, Belgrade

SCHOOL CLIMATE AS CULTURAL RESOURCE: POSSIBILITIES OF ITS MEASUREMENT AND IMPROVEMENT

Summary

Despite numerous empirical evidence of the effects of a positive school climate on academic and psychosocial outcomes of education and the increased interest in promoting it in schools around the world, many conceptual, methodological and other dilemmas in this field still exist. Therefore, in this paper, we discuss issues related to defining the school climate, especially those that are relevant for its assessment and evaluation. In addition, we discuss methods of measuring the climate in the school along with an example of an instrument that, according to eminent researchers, is considered a reliable and valid measure on the basis of which climate strategies can be planned in a particular school. And finally, we consider the possibilities of improving the school climate. Within this chapter, we will introduce recent initiatives in educational policies in the United States that have been undertaken in order to support school efforts in developing a positive school climate and thus contribute to higher quality teaching and learning, as well as the overall development of children and young people. We believe that these experiences from the world are valuable for educational policy in Serbia, especially if we have in mind that this field of research is largely ignored in our scientific and professional literature, and that educational policy initiatives related to the school climate have been reduced almost exclusively on the prevention of school violence, ie. on safety, which is important, but it is just one of several dimensions of the school climate.

Key words: *school climate, school culture, school climate measurement, school climate standards, school climate improvement.*

Lidija R. Radulović*

Teacher Education Centre, Faculty of Philosophy, Belgrade

SOCIO-CULTURAL TOOLS IN TEACHING: PEDAGOGIC-DIDACTIC PERSPECTIVE**

Abstract: A concept of socio-cultural tools has been developed in the framework of socio-cognitive development theory authored by Lav Vigotsky. Assuming that this concept may be relevant for understanding teaching and for teaching practice, the paper investigates its meaning from the perspective of different contemporary approaches to learning and teaching: socio-cultural theory, cognitive constructivism, learner centred instruction and transformative learning theory. The aim of this analysis is to see whether this construct makes sense and what is its meaning within the ideas of different theoretic approaches; what are its implications for the teaching practice; can different theoretic perspectives contribute to the further development of this concept. The analysis covers overview of the basic understanding of teaching from the perspective of different theoretic approaches, elaboration of these understandings' implication for the teaching practice and the place of socio-cultural tools within different teaching approaches. The analysis results show that a concept of socio-cultural tools can have a meaning within different theoretic teaching approaches and that the different theoretic approaches' implications for teaching practice are more complementary than different. We have underlined what contribution the transformative learning theory, its interpretation and elaboration from the perspective of critical pedagogy can provide to overcome the limiting roles of socio-cultural tools.

Key words: *socio-cultural tools, socio-cultural theory, constructivist theories, learner-centred instruction approach, transformative learning theory.*

INTRODUCTION

Although a concept of *socio-cultural tools* is not new, it seems logical to begin the elaboration of its meaning for teaching by putting it into the context of theoretic

* lradulo@f.bg.ac.rs

** This paper is a product of work under the project „The Models of Assessment and the Strategies of Improving Quality of Education in Serbia“, no 179060, undertaken by the Institute for Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy of Belgrade University with a support of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

approach from which it originates. There are at least two reasons for this. One relates to the academic correctness in order to clarify that this pedagogic-didactic discussion starts from the concept formed in a development theory and developed by psychologists dealing with issues relevant for education and teaching. Another stems from the need to comprehend this concept within wider theoretic framework. Without that it would not be possible to understand its meaning for teaching and implications for teaching practice quality. Hence, we shall begin by reminding on the meaning of socio-cultural tools within cultural-historic theory developed by Lav Vigotsky. Starting from there, the further elaboration attempts to answer the questions:

- Does socio-cultural tools concept make sense and what meaning for teaching process it acquires in the different contemporary teaching/learning theories?
- What are pedagogic-didactic implications of understanding socio-cultural tools from different theoretic perspectives? How can they help us to improve teaching practice quality?
- Can other theoretic perspectives contribute to a new understanding – further development of this concept?

SOCIO-CULTURAL TOOLS – ORIGIN, BASIC MEANING AND IMPORTANCE OF A CONCEPT

A concept socio-cultural tools, as outlined by Dijana Plut, is a theoretic construct, a concept developed within and originating from a development theory: „theory has created (this) concept, made a place for it in the system of other concepts; it has given it functions, it has given it a shape, it has given it key characteristics, described how it should look like“ (Плут 2003: 272). Believing that it is not possible to understand this concept outside a theory from which it has originated and on which it is based, that is outside a socio-cognitive conception of individual development developed by Lav Vigotsky, let us briefly look at the main thesis of this theory.

Succinctly, the core of this development theory may be presented as follows: child mental development takes place as a process of internalization of culture. Child develops by learning, in other words constructing his/her knowledge/own meaning of a world. This process of individual development is culturally mediated. Child adopts the way of functioning developed in a culture, including different socio-cultural tools, such as speech, written language and other symbolic meanings that he/she uses as a basis to develop a sense of the world and transform the way of mental functioning (Vigotsky, 1983). Cultural mediation of individual psychological development happens through interaction with these tools. This is a point underpinning a concept of socio-cultural tools.

Socio-cultural tools are: 1. Products of culture through which culture influences individual development. At the same time, they are the basis, support or, to use Plut's metaphor, „armature“ for individual (internal) development (Плут, 2003). Through interaction with socio-cultural tools „intramental functioning“ is shaped (Пешић, 2005).

Above, we have attempted to briefly define the meaning of socio-cultural tools concept, drawing upon the work of socio-cognitive theorists.¹ We shall proceed by looking into the meaning of this construct. Considering that this concept is embedded in the dominant development theory today, it may be relevant for both, understanding teaching and teaching practice.

SOCIO-CULTURAL TOOLS IN A LIGHT OF DIFFERENT CONTEMPORARY THEORIES OF TEACHING/LEARNING

Although the theories of teaching can be probably classified in different way, considering that they are always linked to a certain understanding of learning, we shall classify them according to the very ways they understand learning. Having in mind that the contemporary understandings of learning are constituted on the premises that paradigmatically differ from those on which the traditional teaching model is based, it is expected that they do not see learning as a simple receiving, taking over and acquiring knowledge in a form of information and facts, individual and uniform activity and on mental level as isolated process of memorizing (Pavlović Breneselović, Radulović 2014: 33). Also, teaching is not seen as transmission of learning content by lecturing and the frontal method with addition of other activities in a function of knowledge acquisition – repeating, practicing. Assessment is seen as checking the acquired knowledge level done by teacher. However, although the traditional teaching model is seen as „something to be avoided“ and the ideas of active learning and interactive teaching have become widely known and popular, their popularity sometimes leads to a superficial acceptance of peripheral characteristics of different teaching method. Accepting in principle teaching different from traditional one does not necessarily mean sufficiently clear picture of what are actually different models of teaching and on what theory or theories they are based. Bonk and Cunnigam's paper on tools that can help in learning distinguishes and presents the three general and overlapping theoretical perspectives on which the contemporary understanding of teaching is based: learner centred instruction, constructivism and socio-cultural theory (Bonk,

¹ The explanation of a basic meaning of socio-cultural tools concept given here mainly draws on the explanation that D. Plut has presented in a monograph *Textbook as socio-cultural system*. Having in mind a detailed elaboration and clarity of her explanation, the monograph may be very useful to everybody who wants to learn more about the meaning and place of this concept in a socio-cultural theory.

Cunningam 1998: 28). It should be noted that the authors make distinction between cognitive and social constructivism. Main ideas of these theoretic approaches on learning and teaching are presented in Table 1.

Table 1. *Overview of different theories of teaching and their implications on the teaching practice*

(Table content is a product of summarizing and complementing Bonk and Cunnigam ideas, 1998)

Theoretic approaches to learning/teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
Socio-cultural approach	Learning as socio-cultural dialogic activity: – Learning precedes development and teaching can incite development; – Social interaction is crucial for development of new cognitive patterns and behaviour strategies; higher order mental functions stem from social interactions; – Individual development occurs through internalization, i.e. a process of acquiring knowledge that is experienced or learned in a social context; – Internal speech is important for development because it is a bridge for internalization;	– Teaching and teachers are important for learning and individual development; – Teaching is socially interactive relation during which adjustment to a set community occurs by observation and participation and in which knowledge is built through exchange; – Teaching should provide different kinds of stimuli, help in learning and give necessary level of support to learners; it should ensure active participation of learners; – Teaching provides learning through cooperative activities, dialogue and building intersubjectivity;	– Teacher should: model, introduce learners to an activity, support learning by providing necessary information and explanations (sometimes directly teaching and simplifying), and ask questions and structure tasks that induce learners to investigate, reflect and articulate ideas, give feedbacks and gradually hands over a control of learning to learner; – Ensure rich learning environment; – Organise activities for joint problem solving, exchange of opinions, negotiate different ideas...; – Ensure that learner is active participant in dialogue, built safe environment in which learner freely presents his/her, authentic thoughts, ideas, views;

Theoretic approaches to learning/teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
	– Activity in a zone of proximal development is specially important for learning; – Learning is not copy-paste process but the application of skills or information based on own skills, needs and experiences; – Learning occurs through cognitive apprenticeship; – Knowledge is a product of community members' negotiations.	– A class should be organised as a learning community; in such a class, participation is not didactic but provides authentic participation in a constructive conversation.	– Teach learners to analyse and understand specific circumstances in which something is happening; – Study learners in social action and contexts to understand their agency and their perspective.
Cognitive constructivist approach	Learning as a situated construction of reality: – Learning is experiential growth, active cognitive reorganisation and pattern recognition and development of cognitive patterns; – Learning begins by insight into own cognitions and personal theories; – Learning has to be personally relevant and meaningful for learner;	– Teaching should facilitate learner's cognitive activity and provide learner with opportunities to recognize and apply patterns; – In teaching, the education contents should be organized around concepts, problems, questions, relations (and not around individual information);	– To organize such learners' activities that stimulate thinking (tasks in which learners classify, summarize, predict...); – At the beginning, learners should be asked how they understand problems to be taught. During the class, to monitor learners' reactions and develop teaching according to them;

Theoretic approaches to learning/ teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
	– Learner is responsible for learning.	– Cognitive requirements of tasks should be adjusted to learner’s cognitive schema and organised around learner’s previous knowledge and mistakes; – Contents and teaching activities should have sense for learners; – Teaching should incite learner’s investigation, reconsideration, reflection on used skills and strategies and learner’s „ownership of learning“; – Assessment focuses on individual cognitive development, in accordance with development stages.	– Use primary sources of information, manipulative and interactive materials; – Link learning with practical ideas and personal experience; – Ask open ended questions; – Encourage learners to ask questions; – Create situations and provide time for learners to find and choose learning material, find out information and ideas and relations between them, link up knowledge, find metaphors, come to personal insights and insights into own understandings and viewpoints, become aware of all aspects of learning; – Follow achievements in higher order thinking; – Use portfolio in a follow up and assessment process; – Use rubrics in assessment.

Theoretic approaches to learning/teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
A social constructivist approach	Learning as a social construction of reality: – Learning occurs through social interaction and stems from acculturation to the existing community; – Learning depends on environmental factors and personal responsibility; – It is important that learning (content and activities) is relevant for a learners group.	– Teaching should draw upon not only previous individual knowledge but also on joint interests and experiences; – Learning environment should reflect the complexity of a real world; – Teaching should enable cooperative learning. Group activities in a class should be relevant for learners and oriented both, on the process and the product; – Encourage learners and group autonomy, initiative, leadership and active learning; – Stimulate multi-perspectivity, interdisciplinarity, different approaches to problem solving; – Encourage collaboration and negotiation between learners;	– Use activities that ask for social dialogue, exchange of ideas, articulation of views and elaboration (tasks with multiple problem situation solutions, group presentation, questions that require explanation of a way of solving problems); – Enable learners to solve real problems; – Demonstrate steps in problem solving, guiding problem solving, give explanations if requested; – Devise tasks that require exchange of the ways of understanding, consensus building, formulation of joint proposals, developing team work skills, conflict resolution skills; – Use different resources to generate ideas and build knowledge in a peer community;

Theoretic approaches to learning/ teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
		– Create an atmosphere of joint responsibility for learning, in which learners influence own learning and in which the participation is developed; – Assessment to be focused on team, as well as on individual participation in cooperative activities; – Develop continuous, informal, cooperative, cumulative and subjective assessment; – Education standards are the result of agreement.	– Include assessment in the authentic, challenging tasks and problems that may have different solution; – Monitor cooperation, group processing and exchange of findings; – Make assessment criteria visible and involve learners into monitoring and assessment process.
Learner centred instruction	– Learning is influenced by: 1. social interactions, interpersonal relations and communications; 2. learners' motivation (connected with emotions) and 3. environment: culture, technology, teaching practice;	– Teaching is intentional process of constructing knowledge from information and experience; – Teaching should be based on learners' developmental capacities, not on externally set program;	– Share learning goals with learners; – Devise tasks and provide examples linked to learners' experience; – Create tasks of optimal difficulty;

Theoretic approaches to learning/teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
	– Learners learn in different ways. They differ by strategies, approaches and learning abilities; – Learners can create meaningful coherent representation of knowledge; – Higher order strategies for selecting and monitoring mental operations facilitate creative and critical thinking.	– Take into account learners' individual differences, their language, cultural and social background, learning habits, learning approaches and styles, capabilities for learning; – Teaching should develop learners' motivation for learning and their interest in topic of learning; – Teaching should provide different learning experiences in order to achieve different goals and develop different learning skills; – Good atmosphere in a class that incites positive emotions is important; – Set appropriate high standards for assessment, respecting individual differences; – Assess not only achievement but also a learning progress;	– Explore learners' capacities, strategies and approaches to learning and their interest to understand a way in which they function, learn, perceive...; – Use different teaching methods; – Adjust tasks and activities to concrete learners and their reactions; – Organise activities in which learners connect new and old information, create and use different approaches to learning and achieve complex learning goals; – Ensure the atmosphere of mutual respect, safe environment in which learners feel well;

Theoretic approaches to learning/teaching	Basic points of notion of learning	Basic points of notion of teaching	Some practical implications for teaching practice
		– Make assessment integral part of teaching/learning process.	– Monitor learning activities and learning progress (e.g. learners' participation in discussions and debates, the way in which they approach problems and solve them in learning situation) without separating the assessment.

As could be seen from Table 1, understanding of learning and teaching in socio-cultural theory, cognitive and social constructivism and learner centred instruction theory is connected and highly overlapping. This is not surprising, because from the perspective of these theoretic approaches, learning is viewed in a teaching context. Therefore, presenting learning and teaching „in two columns“ is not a product of theoretic difference but intention to present these theories as analytically as possible and to enable emphasising their meaning for teaching. It should be pointed out that the practical implications for teaching, presented in the third column could have been more elaborated and concrete. However, we believe that their presentation in this way enables comprehension of theoretic approaches to teaching and indicate certain possibilities for the improvement of teaching quality that stem from those theoretic approaches. Reader interested in the implications of the presented theories could find and develop them on his/her own starting from the appropriate understanding of learning and teaching. Finally, it can be seen that despite differences, presented learning/teaching theories have a lot in common, especially considering their importance for teaching practice. Although they more or less emphasize individual activities or social interactions, cognitive activities or/and learners' emotions, role of peers, role of learners' participation in making decisions on teaching process and assessment, role of context and different aspects and form of monitoring and assessment, they have common understanding of learning in teaching as a process of knowledge construction and they emphasise the importance of learners' activities in this process.

Let us return to the issue of meaning and place of socio-cultural tools from the perspective of presented understandings of teaching. As already described a concept of socio-cultural tools stems from and is based on socio-cultural theory of development and learning. From the perspective of this theoretic approach,

individual development depends on institutional setting and cultural artefacts in learning environment, while socio-cultural tools are instruments for mediating development as well as a part of development mechanism, „constitutive element of development“ (Плут 2003: 373). In development, these tools serve for: coding cultural material (adopting symbolic codes that are necessary for working of mental processes), establishing and stabilising new mental and practical capabilities, strengthening power of certain functions, organising and structuring mental contents, regulating and organising mental processes (Плут 2003: 383–384). At the same time, from the perspective of this theoretic approach, those tools also have a role in preserving cultural continuity (Плут, 2003). To comprehend the implication of this concept meaning for teaching, it is important to keep in mind that, from the perspective of this theory, child adopts tools provided by culture through social interaction and participation in socio-cultural community activities. The implications of such understanding are elaborated in Table 2.

Table 2. *Implications of understanding socio-cultural tools for teaching practice – based on socio-cultural theory perspective*

Understanding socio-cultural tools (SCT) and their role	Implication for teaching
– SCT mediate culture through social interaction; – Cultural tools are only the beginning. They become SCT in teaching when they have a role in mediating development, i.e. when they become help, scaffolding for learning and learners' development; – Meaning of SCT stems from learners' understanding in a concrete context; – SCT contribute to the development of higher order cognitive and metacognitive capabilities.	– Use cultural tools for organizing collaborative activities; – Organise situations in which learners will use SCT, exchange a way of understanding (discussions, exhibitions and analysis of learners' work...) and built joint meanings; – Carefully select SCT, searching for the tools that will contribute to achieving education goals; – Explore the meaning for learners, reconsider teachers' meaning; – Explicate the way of own thinking, make author's thinking visible, explain steps in work, give instructions for use; – Organise activities that will raise learners' awareness of own cognitive processes (memorising, learning, thinking, problem solving) and SCT role in them – tasks for elaborating learning process; – Organise activities leading to deliberate redirection/development of mental functioning (activities in which learners analyse tasks, own preferences, limits, opportunities, try and test new mental functioning strategies); – Organise activities that call for analysis of SCT characteristics, their meaning and benefit for learning; – Monitor learners' competences in using SCT in dialogue, learners' journals and their own reflexions.

Having in mind the core of socio-cultural development and learning theories, we argue that culture mediation and a concept of socio-cultural tools are „the most important constructs in theories repertoire“ (Пешић 2005: 374) of this theoretic approach. However, are the learning and teaching possible without socio-cultural tools if they are considered from the angle of other here presented theoretic perspectives? Judging according to understanding of teaching and implications these theories have for teaching practice it seems that, besides differences in understanding development, none of the constructivist based theories can explain teaching and learning in teaching process without culture and culturally shaped tools. Although different development theories differ in recognizing the importance of culture for development, do not pay the same attention to it and develop terminology related to it², the very fact that they pertain to teaching and have implications for teaching practice makes them to at least assume the role of culture and culturally shaped tools. It could be said that teaching itself is a cultural artefact, that it could be understood and developed as socio-cultural system comprising a range of socio-cultural tools. Anyway, let us look into this question starting from different theories ideas presented above.

Considering understanding of socio-cultural tools and other understandings of teaching, similarities between theories developed on Vigotskian tradition (socio-cultural theory and social constructivism) are quite substantial. Thus, implications for teaching presented in Table 2, in principle relate to both theories. The issue is a position of socio-cultural tools in teaching based on cognitive constructivism and learner centred instruction. In these theories, the place of socio-cultural tools in teaching is not elaborated but, having in mind that teaching in cognitive constructivism is expected to enable individual cognitive development and construction of reality, the tools – stimuli developed in culture have to have a certain role. Just by expecting learners' participation in activities that stimulate thinking (for example, classification activities) mastering certain tool of mental functioning, i.e. rendering capacity for usage of a certain instrument of mental functioning is assumed. Similarly, it applies to the learners' selection of learning material, placing learners in situations where they find out information, find metaphors... All these are culturally developed tools for constructing reality. Thus, although from the perspective of this theory, direct mediation of culture will not emphasize explicit and direct mediation of culture (for example, by explaining), the role of social environment and the function of socio-cultural tools that relate to ensuring cultural continuity – this theory assumes that learners develop their cognitive capabilities and construct a world in a teaching process with the aid of cultural tools (including teaching itself). Therefore, even from the perspective of this theory it is important that cultural tools are available to learners that they are selected in accordance with learners' (cognitive, developmental) capacities in order to be relevant for learners and that teaching makes different tools

² Vigotsky himself did not use term socio-cultural tools, while in works of various theorists of socio-cultural orientation there are more or less synonymous terms like: stimulating means, signs, psychological instruments, psychological tools, instruments, devices helping us to control behaviour, mediation means, metaphoric tools – tool *metaphor* (Плут 2003: 53).

available. Considering learner centred instruction, besides importance of availability of different socio-cultural tools, it is also important that the selection of these tools is rich, respecting learners and their needs and that learners through activities with these tools engage in social interactions, that those activities are motivating, diversified, ensure good atmosphere in a class, respect different experiences of learners and show confidence in learner's ability to create knowledge.

Table 3. *Cultural tools from the perspective of constructivist theories and learner centred instruction*

A place of cultural tools	Implications for teaching
– Stimulus for learning – reality construction; – Role in mastering instruments of mental functioning; – Importance of activities with tools, not of tools themselves; – Importance of tools relevant for learner.	– Ensure availability and wealth of different cultural tools; – Choose cultural tools in accordance with learners' capabilities; – Choose cultural tools related to the learners' experience; – Organise different activities with cultural tools; – It is important that tools and activities in which they are used are motivating for learners, show respect for learners and their ability to create knowledge.

Thus, whichever teaching theory we consider, we may conclude: wealth and diversity of cultural tools in teaching is important but it is not sufficient that teaching just contain cultural products. The way of using them, i.e. learners' activities (individual or in teams) that raise awareness of existence and meaning of cultural tools are of crucial importance. We could say that, from didactic perspective, the issues of what are cultural tools and which tools are used in teaching are less important than how they are used. Even the best cultural tools that can be potentially relevant for development can be used in a way making them irrelevant for learners and learning.

CRITICAL PEDAGOGY AND TRANSFORMATIVE LEARNING AS PERSPECTIVE FOR RECONSIDERATION A ROLE OF SOCIO- CULTURAL TOOLS IN TEACHING

One of dilemmas already indicated by some authors of socio-cultural orientations refers to a question which culture is mediated by socio-cultural tools. It stems from the realization that there is no a universal culture and that socio-cultural tools reflect position and perspective of the one who has created them (Плут, 2003). Although the transfer and reproduction of a certain social code is sometimes accidental and not conscious (Плут 2003: 227), it represents the identity card of certain social groups culture.

Outlining that knowledge always presents somebody's knowledge and also somebody's interests is one of the central theses of critical pedagogy. Theorists of this orientation unfold and interpret a range of mechanisms through which education systems worldwide ensure preservation of existing power distribution and seem imprisoning. Mediation of culture of certain stakeholders' group (or groups) as if it represents universal culture and unquestionable true knowledge is exactly such mechanism because of which numerous theorists of critical and postmodern orientation critique education systems, education institutions and curricula (Apple, 2012). Recognizing that transformative learning theory could be an answer to such kind of critique, we shall briefly present the ideas of this theory and the place of socio-cultural tools in it.

The first developer of transformative learning theory as the theory of adult learning was American professor Jack Mezirow. He worked on this theory during 70's in 20th century. One of the key concepts of this theory is *meaning perspectives*. Mezirow defines this concept as „structure of assumptions within which one's past experience assimilates new experiences“ (Mezirow 1990a: 141). He explains it as a context that governs our interpretation of events, the way in which we will define a world (Mezirow, 1990a, 1990b). *Meaning perspectives* comprises schema, theories, assumptions, beliefs, goal orientation underpinned by habits, implicit rules and interpretations (Mezirow, 1990b). Having in mind a way in which Mezirow comprehends a role and a way of developing *meaning perspectives*, we believe that this very concept somehow connects development and learning theories on one side and advocating for a critical approach to reality, demystification and deconstruction of existing culture and power distribution and emancipated agency promoted by critical pedagogy from another side.

Mezirow accepts socio-cultural interpretation of learning in explaining the origin of *meaning perspectives*. He argues that „we construct our experience through internalised symbolic models which serve as categories for interpreting the objects, events or states which we perceive“ (Mezirow 1990a: 141). He assigns great significance to symbols and external stimuli for a person's mental functioning. Using internalised symbols, a person shapes experiences and forms mental structure which Mezirow calls *meaning perspectives*. Since each new experience/learning is a result of knowledge interpretation, the way in which we understand (interpret) world will be assimilated on the basis of the perspective which we have adopted earlier because *meaning perspective* provides principles for interpretation of a world (Mezirow, 1990b).

However, perspective from which we interpret world is not fixed category and learning can transform somebody's meaning perspective. By his theory Mezirow attempts to explain how, through learning, a change of somebody's perspective can occur so that it becomes more inclusive, open for different ideas. Terms found in literature terms for such kind of learning are *transformative learning*, *transformation learning* or *transformational learning*. *Transformative learning*, i.e. a process of transforming perspective, in addition to epistemological has a number of other dimensions: psychological, axiological, behavioural (Mezirow

1990a: 141). It could be said that a very epistemology of learning understood in this way contains changes in understanding oneself, revision of value system and change in a way of acting. Although Mezirow himself develops his concept of transformative learning in relation to the adult learning and does not relate it explicitly to the institutional context and teaching, the main ideas of learning, meaning of perspective from which we build meaning and how the learning happens can be applied to the teaching context and, in our opinion, are not only related to the adult learning. In short, from the perspective of this theory, the key aspects of learning in teaching could be denoted as: acquiring experience (action) and comprehension of life experience through regular critical reflection and rational discourse (Mezirow, 1990a, 1990b; Pavlović Breneselović, Radulović, 2014). Somehow more elaborated ideas for the teaching practice from the perspective of this theory are presented in Table 4.

Table 4. *Implication of transformative learning theory for teaching*
 (The table content is a result of elaboration of J. Mezirow's thesis
 [J. Mezirow 1990a, 1990b])

Understanding of learning	Implications for teaching
– „...the process of constructing and appropriating new or revised interpretation of the meaning of ones experience as a guide to action“; – „What we perceive and fail to perceive, and what we think and fail to think are powerfully influenced by habits of expectation that constitute our frame of reference“; – Transformative learning is the most significant development task and the most important education goal; – Reflective interpretation allows for understanding roots of some assumptions, checking the meaning of previous learning, change of beliefs, correcting mistakes in problem solving methods; – „Critical reflection involves a critique of the presuppositions on which our beliefs have been built“;	– Organise learning activities through problem solving and action, i.e. instrumental action (learning to control the environment, orient to the task, see the relation between cause and consequence) and communicative action (learn about other's perspective, what he/she thinks and feels when he/she say..., what is the meaning of ideals, moral...); – As stimulus for actions and deliberations to use real crisis situations, books, drama, art – events and products challenging for beliefs and habits systems; – Organise consensus building activities through dialogue; – Organise joint search for meaning of learners' life experience; – Encourage critical self-reflection and participation in rational discourse; – Make correct and complete information available to learners;

Understanding of learning	Implications for teaching
– When experience is too strange or threatening to the way we think or learn, we tend to block it out or resort to psychological defence mechanisms to provide a compatible interpretation.	– Provide activities for reflection on process and content during and after the activities (e.g. tasks of reconsidering the previous learning/knowledge to find out whether it works in an actual situation; reflect not only on the successfulness of a solution, but also on its moral side; observe and explore behaviour and feelings of participants in a certain situation and give learners a task to write a study, report of interview, analyse data, map different meanings...); – Organise activities of re-examining evidence, appraise arguments; – Organise activities calling for the change of perspective; – Do not force or coerce learners but establish atmosphere based on trust and concern; – Develop openness for alternative perspectives (by modelling, placing in situations in which learners try different solutions...); – Provide equal opportunities for everybody to participate and be acknowledged.

Starting from the substance of transformative learning and its consequences for teaching, from the perspective of this theory a role of socio-cultural tools significantly resembles socio-cultural theory of learning: socio-cultural tools are crucial for internalisation, grasping the meaning, i.e. learning and development. However, unlike Vigotsky's socio-cultural theory, this context does not see socio-cultural tools and culture internalisation process as exclusively positive phenomenon.³ Existing culture is adopted via socio-cultural tools, as well as those cultural characteristics which could be considered as not functional or, from moral perspective, negative. Nevertheless, from the perspective of transformative learning, socio-cultural tools have a potential to bring about a change of existing understanding of world since learning occurs through activity, and we would add: and to the change of world. This applies to the existing social relations and power distribution which, by socio-cultural tools, could be conveyed as natural but also raises awareness of it, demystifies, deconstructs (by understanding their background, perspectives and interest of those who carry them as cultural value). Hence,

³ Plut argues that from Vigotsky's socio-cultural theory itself stems the interpretation according to which socio-cultural tools are exclusively positive. She also mentions a possibility of their dysfunctionality (Плут, 2003).

transformative learning can be a route to such a change which would be promoted by critical social theories and critical pedagogy. Table 5 shows the consequences of this comprehension for understanding socio-cultural tools and implication of these ideas for teaching process. One part of these ideas has been explicated in Mezirow's work while another has been derived from the main thesis of transformative learning theory, elaborated from the perspective of critical pedagogy.

Table 5. *Cultural tools from the perspectives of transformative learning theory and critical pedagogy*

Role of socio-cultural tools	Implications for teaching
– Serve for understanding the meaning, i.e. interpretation of the meaning of experience. Social relations and power distribution are a part of this experience; – Serve for understanding – deconstruction of origin of the existing world characteristics and views of it (including also ethical and ideological background of own and others' positions); – Serve for transforming own positions; – Serve for transforming meanings attributed to a world, relations themselves, that is, change of the world; – Can be in function of demystification and deconstruction of socio-cultural tools themselves.	– Choose cultural tools according to the learners' cultural background and experience and be open for tools of different background (providing context in which learners speak freely in their language, express their opinions and cultural models...); – Choose cultural tools relevant for relations in a community; – Organise activities to explore and re-consider understanding of culture (including social relations, values, beliefs...) and own agency (background and a way of developing) from the functional and ethic perspective; – Organise joint problem solving in a real world, involving exchange of viewpoints in order to understand different perspectives and cultures of members of other social groups; – Organise activities to revise and reflect on socio-cultural tools (what they have contributed to, what are the consequences, how we have changed them in a process, what is difficult to accept and why...); – Use all other activities listed as implications for teaching in Table 4 with reflection on cultural tools used, their background, whose interests they serve, etc.

INSTEAD OF CONCLUSION: SOCIO-CULTURAL TOOLS AS UNAVOIDABLE COMPONENT OF CONTEMPORARY APPROACHES TO TEACHING

Previous analysis gives ground for a conclusion that socio-cultural tools concept, despite being developed in a socio-cultural theory of development, has important role in teaching from the perspective of various contemporary approaches to teaching. Considering understandings of teaching and place of cultural tools in it, owing to the fact that various teaching theories are based on constructivist understanding or learning, they are more complementary than different. Therefore, if we take into account meanings and implications of various contemporary theories of teaching and establish teaching eclectically, we can contribute to the teaching practice quality. The most important addition to understanding a role of socio-cultural tools in teaching, developed in socio-cultural approach to teaching, comes from transformative learning theory, especially from its explanation and elaboration from the perspective of critical pedagogy. Such approach to teaching makes sure avoiding the consequences of perceiving socio-cultural tools as exclusively positive for the development of an individual and for culture and prevents limiting role of socio-cultural tools for the development of an individual, as well as their exclusively legitimising role related to culture. Thus, we open opportunity to contribute to individual and societal change through teaching. Although development of idea of socio-cultural tools from the perspective of transformative learning theory and critical pedagogy can contribute to a different bearing on socio-cultural tools in teaching and to the development of new implications for teaching, this theoretic perspective does not put in question the very concept of socio-cultural tools.

References

- Apple, M.W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Bonk, C. J. and D. J. Cunningham (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. In: C. J. Bonk and K. S. King (Eds.): *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, 25–50.
- Mezirow, J. (1990a). A Transformation Theory of Adult Learning, *31st Annual Adult Education Research Conference AERC PROCEEDINGS*, Athens, Georgia, 141–147.
- Mezirow, J. (1990b). How Critical Reflection triggers Transformative Learning'. In: J. Mezirow (Ed.): *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavlović Breneselović, D. and L. Radulović (2014). *Interaktivna nastava*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet.
- Пешић, Ј. (2005). Социокултурни приступ уџбенику, *Психологија*, 38(4), 369–381.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију, Филозофски факултет.
- Vygotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Лидија Р. Радуловић

Образовни центар за наставнике, Филозофски факултет, Београд

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У НАСТАВИ – ПЕДАГОШКО-ДИДАКТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА

Резиме

Концепт културно-потпорна средства развијен је у оквиру социокогнитивне развојне теорије коју је утемељио Лав Виготски. Полазећи од претпоставке да концепт може бити релевантан за разумевање наставе и за наставну праксу, у раду се испитује његово значење из перспективе различитих савмених приступа учењу и настави: социокултурне теорије, когнитивног конструктивизма, социјалног конструктивизма, приступа настави усмереној на оног који учи и теорије трансформативног учења. Циљеви ове анализе су да се сагледа има ли смисла и какво значење добија овај конструкт у светлу идеја различитих теоријских приступа, шта су импликације за наставну праксу, те могу ли различите теоријске перспективе допринети даљем развијању овог појма. Анализа обухвата приказ основних схватања о настави из угла различитих теоријских приступа, разраду импликација ових схватања за наставну праксу, те испитивање места културно-потпорних средстава у оквиру различитих приступа настави. Резултати анализе показују да концепт културно-потпорна средства може имати значење унутар различитих теоријских приступа настави, те да су импликације различитих теоријских приступа за наставну праксу више комплементарне него различите. Наглашен је допринос који теорија трансформативног учења, те њено тумачење и разрада из перспективе критичке педагогије, може дати превазилажењу ограничавајућих улога културно-потпорних средстава.

Кључне речи: *културно-потпорна средства, социокултурна теорија, конструктивистичке теорије, приступ настави оријентисан на оног који учи, теорија трансформативног учења.*

Мирко Р. Филиповић*

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

ДИПЛОМЕ И ДРУШТВЕНА РЕПРОДУКЦИЈА: ЗАМКЕ МЕРИТОКРАТСКОГ МОДЕЛА**

Апстракт: Нова истраживања показују да се друштва више разликују међу собом по степену утицаја дипломе на друштвено позиционирање индивида, него по степену друштвених неједнакости у школском успеху везаних за социјално порекло. Ако је у неком друштву утицај дипломе на приступ друштвеним позицијама јак, заоштрава се конкуренција међу социјалним актерима и појачавају друштвене неједнакости везане за школски успех, који је готово резервисан за привилеговане друштвене слојеве. Истовремено јача друштвена репродукција и друштвена структура постаје ригиднија. Овај механизам је свакако у супротности са, у модерним друштвима, општеприхваћеним меритократским идеалом. Претпостављамо и да јачање утицаја дипломе подстиче инфлацију и девалоризацију диплома. Јачање инструменталне функције школовања и даље погоршавање ситуације школских „губитника“ имају негативан утицај на друштвену кохезију.

Кључне речи: *утицај диплома, друштвена репродукција, школске неједнакости, меритократија, друштвена кохезија.*

Веза између друштава и њихових школа може да зависи од економске и друштвене важности која се придаје школским дипломама (титулама, сертификатима) и, у том случају, треба дубље испитати улогу коју школске хијерархије имају у формирању друштвених хијерархија. У случају да школа нема никакав утицај на друштвену позицију појединаца, могли бисмо да претпоставимо да би и релативна школска једнакост (независност школског успеха–диплома од социјалног порекла) могла да буде компатибилна са друштвеним неједнакостима, које би тада биле укоренење и формиране негде другде и путем других процеса, независно од школске селекције. У супротном случају, школске неједнакости више утичу на друштвене неједнакости онда када друштво верује у дипломе и користи их као кључни фактор за приступ друштвеним позицијама. Наиме, када је школски успех одлучан улог, актерима је у интересу да појачају школску компетенцију, а у њој привилеговани друштвени слојеви увек боље пролазе.

* mirko04@sbb.rs

** Текст је производ рада на пројекту „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Међународна поређења која се односе на друштвену стратификацију и њену међугенерациску репродукцију показују да, иако школске дипломе у свим земљама представљају важан вектор репродукције друштвених позиција и њихове трансмисије са родитеља на децу, интензитет и модалитети тог процеса варирају (Kerckhoff, 2000). Наиме, јачина везе између школских титула и друштвених позиција, које ђаци и студенти заузимају након школовања, прилично се разликује у разним земљама. Упоредна истраживања Шавита и Милера (Shavit, Muller, 1998) то јасно показују: друштва се више разликују међу собом по начину артикулације између школовања и запослења, између диплома и „добити“ од њих, него по ширини друштвених неједнакости у школском успеху. Другим речима, друштва се пре свега разликују по улози коју школске неједнакости имају у одређивању друштвене судбине појединаца. То значи да је потребно испитати начине запошљавања и начине на које млади „рентабилизују“ своје дипломе. (Наравно, целовитија анализа би захтевала и испитивање модалитета професионалне мобилности у току каријере, јер се и они разликују у различитим друштвима).¹ Другим речима, треба посматрати начин на који се друштвене неједнакости у школском постигнућу трансформишу у неједнакости друштвених позиција, према јачини утицаја школе на друштво.

У случају када је утицај дипломе на друштвену позицију јак, школске неједнакости се кристализују у друштвене неједнакости. Актери се предају интензивној школској конкуренцији како би осигурали позицију своје деце јер знају да је утицај дипломе од одлучног значаја. Како најпривилегованије категорије имају све шансе да „добију“ у тој игри која фаворизује друштвену репродукцију, можемо да очекујемо позитивну корелацију између утицаја диплома и ширине школских неједнакости. Резултат тог начина функционисања на друштвену кохезију ипак је неизвестан, а ефекти утицаја диплома могу бити различити, чак дивергентни, на нивоу индивидуа (микро ниво) и на нивоу друштва (макро ниво). На микро нивоу, јак утицај диплома је користан за оне са највишим дипломама, али је пенализујући за школске „губитнике“ и тешко је предвидети како ће се ти противречни ефекти сложити на нивоу друштва као целине. Јер, за школски неуспешне су онда готово резервисани најтежи и најслабије плаћени послови, прекаријат, незапосленост и сиромаштво, а њихова професионална судбина је тим угроженија што је већи број оних са дипломама.

Исто је тако тешко предвидети, опет на нивоу целог друштва, како ће се реализовати друштвена репродукција, и са којим интензитетом, у случају да је ути-

¹ Од земље до земље, из историјских и културних разлога, ширина школских хијерархија и хијерерхија позиција, а не само њихова артикулација, варирају и не поклапају се нужно. То објашњава зашто су у неким земљама људи на ниско квалификованим пословима мање „пенализовани“, имају веће плате, могућност професионалног напредовања у току каријере итд. На пример, немачки радници, иако су раније и неправедније селекционисани у школи, боље „пролазе“ од француских, захваљујући квалитету стручног образовања и отворенијем систему професионалне мобилности који је мање везан за основне школске дипломе. Образовање, довршено или континуирано, није све. Улога школе је уоквирена економским структурама и карактеристикама тржишта рада након школовања.

цај дипломе скроман. Да ли је у том случају друштво мање неправедно? Или је можда још неправедније, како би се морало мислити у оквиру меритократске идеологије која прихвата само неједнакости произведене на основу диплома и као не-легитимне одбацује оне неједнакости које потичу из других извора (економске и друштвене мреже, наследно право, лични квалитети које школа не признаје...)? Најзад, претпостављамо да су ти механизми друштвене репродукције још јачи када дипломе учествују у легитимисању друштвених неједнакости: те неједнакости се перципирају као праведне управо зато што их је произвела школа. (Dubet, 2004)

У једном, за ову тему незаобилазном истраживању (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010), варијабла „утицај школске дипломе“ конструисана је агрегацијом две варијабле. Најпре, утицај дипломе на запослење мерен односом између стопе запослености дипломаца високог образовања и стопе запослености оних чија је диплома нижа од дипломе потпуне средње школе (на пример *baccalauréat*, *high school* диплома итд). Друго, утицај дипломе на висину плате, мерен односом између просечне плате дипломаца високог образовања и оних са дипломом нижом од дипломе потпуног средњег образовања. Овако формирана варијабла обухвата економске добити које доносе дипломе, прецизније – диплома високог образовања – која представља најдискриминативнији школски ниво у узорку (ОЕСД земље). Што је вредност овако конструисане варијабле виша, дипломе су „рентабилније“ у терминима шанси за запослење и висине плата на тржишту рада, дакле, утицај дипломе на друштвену репродукцију је већи.

Да ли дипломе утичу на ширину друштвених неједнакости? Утврђено је да између диплома и нивоа плата постоји чиста и значајна корелација (0,647). (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit 2010: 136) Друштва у којима је утицај дипломе јак истовремено су (тенденцијски) и друштва са највећим разликама у платама. Уопште узев, што је утицај диплома на плате мањи, мање су и разлике у платама; и обрнуто, дипломе су утолико „рентабилније“ на тржишту рада, што су позиције и плате у већој мери неједнаке. Повезаност диплома са salariјалним неједнакостима показала се као неоспорна.

Такође се показало да је утицај диплома у негативној корелацији са динамизмом тржишта рада: што је оно мање динамично, утицај диплома је већи. Наравно, јасно је да се динамизам тржишта рада не може објаснити само тим фактором. Но истина је да дипломе могу да утичу на затварање појединих сегмената тог тржишта, строго их ограничавајући на неке затворене професије. Ако дипломе функционишу и као „право на улазак“ у неке сегменте тржишта рада, оне и поопштравају могућност приступа и појачавају ризик прекаритета или незапослености за оне који немају одговарајуће школске дипломе. Смер узрочности би у том случају ишао од утицаја дипломе ка динамизму тржишта рада. Али узрочност може имати и супротан смер: што су шансе које нуди тржиште рада мање (мање радних места), дипломе постају „корисније“ за организацију „рационасања“ приступа радним местима.

Могуће је, као што је већ поменуто, да тесна веза између диплома и запослења учвршћује неједнакости створене у школи. Што су дипломе неопходније, појединачним актерима је више у интересу да појачају школске разлике

које ће се касније претворити у друштвене неједнакости. И заиста, и ово истраживање налази незанемарљиву корелацију између утицаја диплома и школских неједнакости (0,327) – што је јачи утицај диплома, школске неједнакости су израженије. Дакле, што су дипломе „рентабилније“, и актерима изгледају или постају неопходне, то више ученици и њихове породице, будући да су тога свесни, имају интерес да појачају школску конкуренцију да би осигурали „диференцијалну предност“ која је у основи вредности диплома. И што се више породице ангажују у том правцу, то оне више чине ригидним школске неједнакости, јер ће најпривилегованији учинити све да би репродуковали своју друштвену позицију и имати далеко више шанси да у томе успеју с обзиром на предности које поседују. Довољно је видети грозничаву потрагу за најбољим усмерењима и најселективнијим школама да бисмо се уверили у тачност овога.

Корелација између школских неједнакости и утицаја дипломе подсећа нас на парадокс меритократског модела који доминира већином школских система – што се више верује у способност школе да произведе „праведне“ неједнакости додељујући неједнаке дипломе, то више те дипломе утичу на професионалну судбину појединаца и, отуда што су школске неједнакости веће и што се више репродукују, то се више угрожава меритократски идеал који захтева да међугенерациска репродукција буде што је могуће слабија. Друштва која су обликована према меритократском моделу морала би да удружују одсуство школских неједнакости по социјалном пореклу (свако дете добија у школи награду по заслуги без обзира на социјално порекло) са праведном наградом на тужишту рада за тако стечене дипломе. Класична схема алокације позиција у модерним друштвима, порекло – образовање – положај (Origine – Education – Destination), предвиђа да у чисто меритократском друштву, друштвене позиције једино и строго проистичу из школске заслуге (Goldthorpe, 1996). Дакле, веза између образовања и положаја морала би да буде јака, а веза између порекла и образовања² безначајна, исто као и веза између порекла и друштвеног положаја.

Ниједна од земаља из узорка поменутог истраживања не одговара овој теоријској схеми. Уочљиво је да земље у којима су школске неједнакости мале јесу исте оне у којима је утицај диплома мали, а земље у којима превагу имају јаке везе између школовања и запослења (и плате) јесу исте оне у којима су

² Послератна генерализација приступа образовању и дипломама није „олабавила“ везу између социјалног порекла и нивоа дипломе. Тако, Шавит и Бломсфелд (Shavit, Blomsfeld, 1993) показују да су, са изузетком Холандије и Шведске, у осталим развијеним земљама друштвене неједнакости у приступу различитим нивоима диплома остале веома стабилне. Новије истраживање П. Мерла, које се односи на „врх“ француског школског система – тзв. *Grandes Écoles*, показује, на пример, да су *ENA* (*École Nationale de l'administration*) или париски Институт политичких наука (*Institut des sciences politiques de Paris*), у међувремену постале још више „буржоаске“ него што су некада биле. (Merle, 2002). Налази Пенсон Шарлоа (Pinçon-Charlot, 2000) о регрутацији за *ENS* (*Ecole Normale Supérieure*), где већина примљених долази из елитних париских гимназија *Henry IV* и *Louis le Grand*, такође су, као и претходни, у складу са Бурдјеовом тезом о школи која следи „логику репродукције и друштвене дистинкције“.

друштвене неједнакости у односу на школу значајне. Та констатација доводи у сумњу меритократску идеологију према којој су предности везане за дипломе (положаји и плате) праведне зато што проистичу из заслуге. Ако су велике предности проистекле из школовања удружене са великим друштвеним неједнакостима у приступу дипломама (школовању), те исте предности су онда извор друштвене неправде (Duru-Bellat, 2009).

Карактеристике школских система такође могу бити повезане са неједнаким утицајем диплома. Грос показује да земље са јаким утицајем диплома генерално имају школске системе који су више централизовани и више хијерархизовани него другде, што чини дипломе „читљивијим“ за послодавце и тако доприноси њиховој потенцијалној рентабилности (добити коју доносе) (Gross, 2003). Као и Шавит и Милер, он показује да је утицај диплома већи уколико је школски систем јаче стратификован, то јест садржи врло различите, удаљене школске путање (усмерења, „филијере“) које су јасно хијерархизоване.³ Ово истраживање потврђује њихове анализе. Нађена је значајна негативна корелација између утицаја дипломе и дужине заједничког општег школовања („le tronc commun“):⁴ утицај је утолико већи уколико је опште обавезно заједничко школовање краће, а (хијерархизовано) усмеравање почиње раније. Дакле, постоји веза између ригидности школске стратификације, прераног усмеравања и снаге везе између дипломе и запослења. Више социолога је описало тај механизам у коме прерана селекција и централизација школског система, стриктно дефинишући хијерархију школских квалификација, творе јасне знаке-сигнале послодавцима, који онда тријажу кандидата за посао заправо препуштају школи. У том случају, јасно је да они без диплома имају мало шанси. Тако, постоји и врло јака позитивна корелација између утицаја дипломе и незапослености младих (0,733), што значи да је утицај диплома утолико неопходнији што је веће „рационасиање“ радних места, тј. што је мање посла на тржишту рада. Другим речима, у контексту јаке конкуренције међу младима за приступ ретким радним местима, поседовање дипломе је важно за „место у реду у коме се чека на посао“ (Dubet, Duru-Bellat, Vêrétout, 2010).

Суочени са овим, могли бисмо да помислимо да школовање треба развијати на начин да сви ученици добију дипломе, и то што је могуће више и боље дипломе, ако су већ оне „кључ“ за добијање посла. Али тако бисмо заборавили

³ Треба подсетити да су тезу о нужној повезаности процеса масификације школе са њеном истовременом диференцијацијом и хијерархизацијом тако насталих „нивоа“ (усмерења, установа, школских путања итд.) убедљиво доказали Бодло и сар. (Baudelot *et al.*, 1994).

⁴ Још је Р. Боудон, развијајући своју „позициону“ теорију, предлагао продужавање овог „tronc commun“ као један од начина изједначавања шанси (демократизације) у образовању. Ово подразумева одлагање „тачака бифуркације“ у којима се дешава школско усмеравање, јер су управо на тим тачкама „рационални“ актери из нижих класа, прорачунавајући штете и користи од наставка школовања у неком усмерењу, склони мање рентабилном избору. Други начин Боудон је видео у смањењу слојних неједнакости у друштву (в. Boudon, 1973).

на „еколошки парадокс“⁵ – наиме, ако дипломе појединцима доносе утолико више уколико су ређе, пораст њиховог броја девалвирао би њихову селекциону вредност, нарочито вредност најбројнијих диплома. Селективна вредност диплома и њихов утицај се, у ствари, не демократизују, већ се само премештају ка врху лествице. Додајмо поново да што су дипломе бројније, ситуација оних који их не поседују се на тржишту рада „механички“ погоршава.

Утицај диплома могао би да буде кардиналан „точак“ у друштвеној репродукцији дефинисаној као трансмисија друштвених позиција са родитеља на децу. Да би тестирали ову хипотезу, по којој утицај диплома фаворизује репродукцију, истраживачи су конструисали (нужно несавршени) емпиријски индикатор: ради се о мерењу утицаја очеве плате на синовљеву, индикатор који се често, у разним варијантама, среће у економској литератури. Ова варијабла процењује перзистентност неједнакости у платама од једне до друге генерације: упоређују се размаци у платама у садашњој генерацији у односу на размаке у генерацији очева – што су неједнакости сличније онима код родитеља, репродукције, у смислу међугенерациске трансмисије плата јача, дакле, међугенерациска покретљивост је мања. У том погледу, уочавају се велике разлике између разних земаља OECD: на пример, мање од 20% размака између плата родитеља се пренесе на децу у нордијским земљама, Аустралији и Канади, у Француској 41%, у Италији, Великој Британији и САД око 50%. Наравно, међугенерациска трансмисија друштвених позиција зависи од глобалног друштвеног контекста. На пример, ако је у земљи на делу велики привредни раст, нове генерације достижу виши животни стандард, стратификација се помера на горе јер се повећава број квалификованих послова, а у међувремену је дошло до експанзије школовања итд. То је тзв. „друштвени лифт“ који је функционисао у западним друштвима током тзв. „тридесет славних година“ (Vallet, 1999).

На веома јасан начин установљено је да је друштвена репродукција (мерена међугенерациском трансмисијом прихода) врло позитивно корелисана са јачином утицаја дипломе. Када дипломе доносе велику добит, трансмисија плата са родитеља на децу је изразитија. Реципрочно, трансмисија породичних предности олакшана је када дипломе доносе значајне предности. Корелација нам не говори ништа о правцу утицаја, али можемо да претпоставимо да су стратегије друштвене репродукције путем диплома утолико ефикасније што је утицај диплома на професионалну ситуацију (друштвену позицију) значајнији.

Треба се мало задржати на вези између школских неједнакости и снаге репродукције друштвених позиција, ма колико та констатација изгледа „тривијална“ још од Бурдјеових открића (Bourdieu, Passeron, 1970). Тенденцијски, што има више школских неједнакости, репродукција је изразитија – међугенерациска трансмисија прихода је јача. Ипак, та корелација је умерене снаге (0,460). Дакле, далеко је од тога да је „аутоматска“, а тек сада разумемо и за-

⁵ Класични еколошки парадокс може се илустровати следећим примером: са становишта појединца, сасвим је удобно аутомобилом прећи пут од куће до посла. Али ако сви појединци упале аутомобиле, долази до загушења на путевима и загађења ваздуха.

што: чак и када су школске неједнакости велике, оне се не „преводе“ у иразити друштвену репродукцију ако утицај дипломе није јак. Бурдје и Пасерон су, међутим, сматрали да се претварање школских титула у друштвене позиције дешава „само од себе“, па је у њиховој визији школа апсолутни агенс трансмисије друштвених положаја. Сада се показује да се репродукција не може разумети ако се ограничимо само на свет школе: она извесно производи дипломе, које јесу важне, али њихова „тежина“ зависи од утицаја диплома у датом друштву (од рентабилности школских титула у њему). Генерална тенденција је следећа: што су јаче школске неједнакости, и друштвена репродукција је јача (у већој мери се позиције родитеља преносе на децу). Тамо где су школске неједнакости мање, мање је ригидна и друштвена структура. Али има и одступања.⁶

Испитивање корелација између ових варијабли (школске неједнакости, утицај дипломе, друштвена репродукција) јаче је осветлило улогу коју школа игра у друштвеној репродукцији. Утицај дипломе је изгледа главна карика: друштвена репродукција више зависи од јачине утицаја дипломе у неком друштву него од школских неједнакости везаних за социјално порекло, јер, у овој области, од утицаја дипломе зависи допринос тих неједнакости друштвеној репродукцији. Формулишимо то овако: без обзира на ширину школских неједнакости, оне учествују у друштвеној репродукцији на различите начине – у функцији улоге коју поједина друштва намењују школи и валоризације школских титула на тржишту рада.⁷ У Немачкој, јака артикулација између диплома и друштвених позиција уписује се у дуални школски систем. Школске титуле имају јасну друштвену вредност. Постојање ране селекције, праћене јасно хијерархизованим школским путањама, такође доприноси чињеници да дипломе имају високу информативну вредност у погледу квалитета кандидата на тржишту рада. Утицај дипломе је јак на почетку каријере, али се потом ублажава

⁶ У Италији налазимо мале школске неједнакости, а јаку друштвену репродукцију; у Немачкој комбинацију јаких школских неједнакости и мање ригидну репродукцију. У првом случају имамо „праведну школу“ и „неправедно друштво“, у другом обрнуто. У овим одступајућим случајевима школа није доминантни трансмисиони „каиш“ друштвених неједнакости.

⁷ Упркос поменути разликама између појединих друштава, поменуто истраживање дозвољава да се издвоје три типа процеса друштвене репродукције. Први тип је назван просто „друштвена репродукција“ и чини га блок земаља у којима коегзистирају велике школске неједнакости, јак утицај диплома и, на концу, јака репродукција. Најближе овом типу су САД и Велика Британија, а Француска му се приближава са великим школским неједнакостима, доста јаком репродукцијом и „средњим“ утицајем дипломе. Други тип назван је „флуидност“ и карактеришу га мали утицај друштвених неједнакости на школске неједнакости, слаб утицај дипломе и слаба репродукција. Односи између ове три димензије су релативно „лабави“. Овом типу се приближавају Финска, Канада, затим Аустралија, Норвешка и Шведска. Најзад, трећем типу припадају земље које се карактеришу „расклиманошћу“ и школовања и репродукције. Репродукција је изразита и чак јака, као у првој групи, али не пролази кроз школу. Стиче се утисак да ова друштва уопште не држе до школских хијерархија. Овде је Италија, у којој су друштвена репродукција и утицај дипломе јаки, али школске неједнакости везане за порекло готово неважне. Ту је и Немачка, са великим школским неједнакостима, релативно јаким утицајем дипломе, али са репродукцијом „осредње“ јачине.

јер је професионална мобилност изразита. Већина ученика из једне генерације улази у стручно образовање, а приватна предузећа постају саодговорна за обуку младих, као и за њихово почетно запошљавање. Важна је и чињеница да синдикати, веома утицајни у погледу конвенција које се тичу плата и каријера, показују тенденцију да не истичу примарну важност академских диплома већ могућност интерне друштвене мобилности у предузећу, све време се борећи и за што већу једнакост плата.

Постоји позитивна корелација између ширине неједнакости у приходима и јачине репродукције (0,684). Репродукција, операционализована као међугенерациска трансмисија прихода, утолико је јача што су неједнакости у приходима веће. Ово запажање није тако тривијално каквим се на први поглед чини – у једном отвореном, флуидном друштву могле би истовремено постојати и велике разлике у приходима и редистрибуција друштвених позиција у свакој генерацији без наслеђивања.⁸ Сви ови налази показују извесну кохерентност, а истраживање потврђује велике тенденције које су већ открили економисти и социолози који се баве друштвеном мобилношћу. Тамо где је утицај дипломе јак, не само да су неједнакости у школским каријерама наглашене, него је и друштвена репродукција, овде мерена међугенерациском трансмисијом прихода, изразитија. Ради се, дакле, о ригидним друштвима у којима је алокација позиција „затворена“, круто зависи од диплома, а оне од социјалног порекла.

Социологија образовања нас је навикла да мислимо да се све одиграва пре школе и да верујемо да су школске неједнакости и школски динамизам само прости одрази друштвене интеграције. У ствари, кад размишљамо на индивидуалном нивоу, то опажање је основано: успех у школи је утолико бољи уколико се потиче из привилегованих класа. Али тај постулат нам не говори ништа више, јер, на колективном нивоу, ширина школских неједнакости није механички одраз амплитуде друштвених неједнакости, када посматрамо међусобно слична, упоредива друштва. Да би се објасниле варијације (које уопште нису занемарљиве), треба посматрати шта се дешава након школовања, а нарочито утицај који дипломе (па дакле и школске неједнакости по социјалном пореклу), врше на расподелу индивидуа на неједнаке друштвене позиције. Тада видимо да тај утицај, често заснован на аргументима меритократске правде, утиче на школске неједнакости. Што већи утицај имају дипломе (што већу друштвену корисност за појединце), веће су и школске неједнакости. Не само да су веће школске неједнакости, него је и јача друштвена репродукција. Другим речима, није довољно смањити школске неједнакости да би се умањиле друштвене неједнакости и да би се повећала друштвена покретљивост.

⁸ Неке земље се приближавају тој слици, на пример Канада или Аустралија, у којима коегзистирају и велике разлике у приходима и неизразита (слаба) репродукција. Друге, као Француска, имају супротну ситуацију, са јаком друштвеном репродукцијом и скромном неједнакошћу прихода. У целини земаља у узорку, утицај неједнакости у приходима на друштвену репродукцију није тоталан.

Наравно, није то једини механизам (има и других који се тичу саме школске организације), али јесте од велике важности у мери у којој открива један од парадокса веровања у меритократску и интегративну улогу школе. Што више тврдимо да су школске неједнакости меритократске и праведне, то смо више у искушењу да појачавамо утицај диплома. Али што је тај утицај већи, повећавају се и репродукују друштвене неједнакости показујући, опет, да оно што важи на нивоу појединца не важи за целину друштва.

Чињеница да нема савршеног континуитета и хомологије између друштава и њихових школа, посебно у погледу друштвених и школских неједнакости, не значи да не постоје везе између ових великих ентитета. Управо у природи односа између друштава и њихових школа треба тражити објашњење ове чињенице да слична друштва, на пример у истој мери неегалитарна, могу имати различите школе. Све зависи од тога како друштво користи школу, од функције коју јој је приписије и која може да варира у зависности од јединствености, посебности историје и друштва и његове школе.

Можемо поставити хипотезу да одговор треба потражити у начину на који школски системи утичу на друштва у којима постоје. Вредност дипломе је, у ствари, увек композитна. С једне стране, диплома има интринсичну вредност. Она санкционише извесну количину и квалитет знања и компетенција, општих и стручних, које „интринсично“ обогаћују њеног поседника. Са друге стране (и управо у том смислу она је „људски капитал“, а школовање је „добра инвестиција“), диплома има и једну више инструменталну вредност која се односи на питање чему она служи, нарочито у професионалном смислу. Та инструментална вредност је истовремено и релативна, јер увек варира у односу на дипломе које поседују други. Дакле, овде говоримо о вредности дипломе на тржишту рада, где та вредност флукутира у зависности од понуде и потражње, броја дипломаца, с једне стране, и броја радних места, с друге стране.

Еволуција структуре радних места и еволуција структуре диплома су у све већем раскораку. Још је Будон запазио да нема ниједног разлога да се ниво квалификација које се захтевају на тржишту рада подиже паралелно са подизањем нивоа образовања младих. Дакле, ако се структура радних места премешта „на горе“ спорије од структуре диплома, онда ће се усклађивање ових структура на тржишту рада дешавати по цену опадања тржишне вредности диплома. Девалоризација инструменталне вредности диплома, узрокована њиховом инфлацијом, доводи нужно до декласирања, до преузимања послова који су „испод нивоа“ стечених диплома, по закону „каскадне“ конкуренције. Конкуренција најпре међусобно супротставља поседнике истих диплома, а вишак незапослених се пресипа на доле и ту конкурише онима који за тај нижи ниво послова имају одговарајуће дипломе. То се не дешава само са блиским или „суседним“ дипломама, него, све чешће, и поседници највиших диплома улазе у директну конкуренцију за наке послове са најмање школованима.⁹

⁹ Конкуренција оних са највишим дипломама за послове који захтевају ниске квалификације није више маргиналан феномен и посебно је видљива у привредним секторима који су у

Девалоризација диплома у „каскадама“ приморава младе да се школују све дуже: рационално је акумулирати школске дипломе и титуле, јер, ако је једна диплома девалвирана, она је то у мањој мери него она непосредно нижа. Реч је о феномену који Будон назива „un effet rervers“ – нежељени макросоцијални ефекат (девалоризација диплома) генерисан је акумулацијом индивидуалних рационалних стратегија усмерених интересом сваког појединца да се што боље „пласира“ на тржишту рада. Све док глобално кретање – опадање вредности диплома на тржишту рада – коегзистира са релативном добити на индивидуалном плану, подстакнута је и тражња за школовањем, која, са своје стране, опет одржава феномен на који се адаптира.

Са експанзијом школовања и јачањем селекције на тржишту рада на основу диплома, дипломе постају толико значајан улог да остали, „интринсични“ добици од образовања одлазе у други план и постају мање важни. Најважније је добити диплому, а унутрашњи садржај образовања, интелектуална радозналост и задовољство у самом учењу одлазе у запећак. Тада „ритуализам“, досада и утилитаризам освајају школу. На досаду се пристаје, варање на испитима постаје нормално, све је дозвољено да се постигне циљ (добивање позитивне оцене и дипломе). Није више образовање по себи вредност, него се само ради о његовом потврђивању дипломом. Инструментално схватање школе је потхрањено неизвесношћу у погледу корисности учења, а једини мотив постаје оцена, просек, улазак у неко усмерење, школу, факултет и сл. и стицање дипломе (Филиповић, 2013). Уз то, школска селекције „кује“ и етику личне одговорности. Меритократска логика својствена школи је окрутна: када је компетиција праведна (или се све чини да изгледа као праведна), неуспешни ђаци (а то су данас на релативан начин сви, осим најбриљантнијих са најбољих школа) себе перципирају као губитнике, ако су успешно индоктринирани да су имали исте шансе као и остали и да су зато сами одговорни за свој неуспех. Наметнута меритократска идеологија се интериоризује, а резултат тог процеса је аутодевалоризација.

Дакле, не само да утицај школе има, по свему судећи, негативан ефекат на интеграцију друштва, тиме што појачава друштвене неједнакости и друштвену репродукцију, већ је тај утицај негативан и када се ради о друштвеној кохезији. Лако можемо разумети како се школска „клима“ пуни тензијом ако школа постаје „судбински“ важна и ако школски живот постаје континуирана компетиција у којој је свака етапа одлучујућа. Тада је важно да се у школи „не губи време“, да се ученици концентришу на „важне предмете“ и испите, да се буде бољи у стварима важним за даљи школску каријеру. Утицај дипломе нужно појачава инструментални однос према школи на уштрб правих едукацијских и културних аспеката школског живота. Често се говори о томе да су родитељи постали утилитаристички и цинични „потрошачи“ школе. Но како би и могло да буде другачије када они знају да се целокупна друштвена будућност њихове деце управо одлучује на основу школског успеха? Како захтевати од

пуној експанзији: трговина у тржним центрима и супермаркетима, ресторани „брзе хране“, бројни и разноврсни „флексибилни“ послови на одређено време (part time jobs). (в. Baudelot, Establet, 2000; Филиповић, 2013).

њих да подржавају едукацијске и моралне вредности школе када знају да диплома постаје најважнија мера вредности њихове деце? Очигледно, за оне који су школски неуспешни, њена вредност опада јер им школа не доноси много користи. У том случају расте бежање из школе и насиље код ђака који знају да од школе има мало користи и да им школа пришива негативну етикету на тржишту рада, а нема ни богзна шта друго да им понуди (Филиповић, 2011).

Често су, са становишта актера, ефекти утицаја школе/диплома очигледно позитивни – што се појединац дуже и више школује и што је у томе успешнији, школовање је за њега корисније јер ће му дипломе/квалификације омогућити боље радно место. А када је реч о друштвеној кохезији – што се он више школује, биће више отворен према свету, биће толерантнији, мање везан за „заостале“ локалне и породичне традиције, „цивилизованији“, рекло би се у духу просветитељства. Дакле, треба се што више и дуже школовати да би и појединцима и друштву било боље. Међутим, веза између друштвених неједнакости и школских неједнакости је веома флукутирајућа и ништа не показује да су земље са школованим грађанима истовремено и земље са јаком друштвеном кохезијом (Green, Preston, Janmat, 2006).

Заправо, треба разумети да збир индивидуалних добробити не мора да се трансформише у колективну добробит, јер бенефиције које једни извлаче из школовања појачавају хендикепе других. Једни су школски „квалификовани“, други нису; једни деле вредности кохезије, други немају поверења у друге и у институције јер се осећају маргинализованим. Не само да се осећају изопштеним, него и „рањеним“, „инвалидираним“, зато што нису умели да искористе шансе које су им биле пружене. И што је утицај школовања/диплома јачи, јача је и замка „еколошког парадокса“ јер се очигледности за појединце сударају са колективним механизмима. У већини друштава која су овде упоређивана, 15–25% ученика се сматра школски „неуспешним“ и тај школски неуспех ствара велике друштвене тешкоће, јер је за њих готово гарантована незапосленост, прекаријат, сиромаштво и најтежи и најмање плаћени послови. Овај релативно стабилан део популације „резултат“ је везе између масовног школовања и растућег утицаја школских диплома/квалификација.

Управо зато овде подвлачимо илузије и ћорсокак меритократског модела једнакости шанси. Када се верује да је школа у стању да произведе праведни друштвени поредак дајући свакоме исте шансе за успех, то неизбежно води ка томе да се дипломама придаје велики значај јер се верује да оне санкционишу несумњиву заслугу. Што више верујемо у тај модел, више и повећавамо значај диплома и више се развија еколошки парадокс. Једнакост шанси заваља, јер не само да су победници школске конкуренције готово увек исти, него се и судбина губитника „механички“ погоршава. Ево једноставног примера: када је јак утицај школских диплома, праведно је да се добрим и заслужним ученицима из најсиромашнијих предграђа пружи шанса да упишу најбоља усмерења и школе, користећи и праксе позитивне дискриминације (affirmative action). То је неоспорно праведно јер није прихватљиво да се најдефаворизованијима нуде увек само најмање престижна усмерења и школе. Али оно што је добро за ту децу испоставља

се као негативно за оне који ту прилику неће добити: када оду најбољи ученици из најгорих школа предграђа, „ниво“ оних који остају се даље погоршава (Duru-Bellat, 1997). Упоредо са бекством потенцијалне елите ових предграђа, урбана сегрегација се појачава (Филиповић, 2007; Wilson, 1987). Укратко, оно што је праведно за појединце није нужно праведно за друштво. Што је већи утицај школских диплома, ригиднији су парадокси меритократске једнакости шанси.

Ова констатација позива на упитност о месту школе у друштву. Наравно, школа која не би имала никаквог утицаја на друштвено позиционирање појединаца имала би тешкоћа са похађањем. Али школа која има превелики утицај доводи до тога да се школују сви и до сопственог первертирања. „Сувише школе убија школу“, њену смисленост редукује на утилитарност за позиционирање и хипертофира неправде. Подсетимо да је И. Илич антиципирао негативне последице утицаја диплома на друштвену судбину појединаца (Илич, 1972). Ако је неразумно замислити друштво без школе, неразумно је и сувише очекивати од ње. Поред чињенице да смо сведоци смањених добити од улагања у школу, чини се очигледним да достижемо једну врсту прага који школи придаје капацитет да једном за свагда дефинише вредност индивидуе. Боља школа без сумње претпоставља да она нема монопол на образовање и позиционирање појединаца у друштву.

Не би ли било боље да, уместо што све очекујемо од школе, развијемо алтернативне системе професионалног образовања како би појединци могли да валоризују и друге „заслуге“ осим оних које санкционише школа? Зар не би требало попустити, олабавити везу између школских квалификација и друштвених позиција како би појединци могли да валоризују компетенције које школа игнорише? Укратко, уместо давања монопола школи да дистрибуира шансе и заслуге, не би ли било боље да се мултипликују и диверзификују прилике за остварење шанси и заслуга? Иако нема савршено праведних система селекције, неправде би могле бити ублажене умножавањем тих система, под условом да сваки тај систем мобилизује другачије критеријуме. У терминима шанси, у интересу је појединца да учествује у више такмичења, а не да „игра“ само на једну карту у само једном такмичењу.

Можемо да замислимо и да би образовни систем, који би био ослобођен једног дела тежине свог утицаја на судбину појединаца, истовремено изнедрио и бољу школу, јер би вредности друштвене кохезије (морално васпитање, толеранција, естетско, културно, грађанско васпитање и др.) имале више места, слабећи пуки школски утилитаризам који односи победу када су дипломе тако важне. Већ смо видели да што је утицај школе/диплома већи, мања је друштвена кохезија. Не треба, дакле, одустајати од најхуманистичкијих вредности образовања – стварања у сваком погледу развијених појединаца и солидарних грађана.

Најзад, утицај школе нас тера да мислимо да је једнакост шанси једини могући модел правде. Све се дешава као да је праведна расподела индивидуа у хијерархији друштвених позиција једини критеријум друштвене правде, а да се притом често не увиђа да су неједнакости између друштвених позиција такође проблем на коме би се могло „радити“. Друштво ће бити праведно онда када свака репродукција буде поништена, када девојчице, деца радника, деца из ма-

њинских заједница, буду имали једнаке шансе да приступе елити путем „провиђења“ – савршено праведне школе. Тај пројекат је нереалистичан, јер не видимо зашто би најпривилегованији куртоазно замолили своју децу да уступе места онима „доле“ који на та места претендују; то је такође у противречности са утицајем диплома који, видели смо, механички појачава „перверзне ефекте“. Треба се, дакле, подсетити да постоји и други модел друштвене правде који се мање односи на једнакост шанси, а више на смањење неједнакости између самих друштвених позиција (Dubet, 2010). У друштву у коме су приходи, статуси и услови живота релативно слични, школа би могла да развије едукацијску вокацију која не би уништавала мање или више цивилизоване форме конкуренције за друштвене позиције (чија неједнакост данас расте).

Описивање перверзних ефеката утицаја школе није овде део „конзервативне“ или реакционарне реторике по којој би било разумно да се ништа не мења. Ово суочавање нас, напротив, подстиче да размишљамо о месту школе и о њој приписаној улози спасења, која јој доноси више штете него користи. „Школско образовање неће спасити свет. Довољно ће бити да школа буде најбоља могућа. То би било већ нешто“ (Dubet, Duru-Bellat, Vêrétout 2010: 193).

Литература

- Baudelot, C. et R. Establet (2000). *Avoir trente ans en 1968 et 1998*. Paris: Seuil.
- Baudelot, C., Benoliel, R., Cukrowicz, Y. and R. Establet (1994). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris: L'Harmattan.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Collin.
- Bourdieu, P. and J. C. Passeron (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Vallet, L. A. (1999). Quarante ans de mobilité sociale en France, *Revue Française de sociologie* XL(1).
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of meritocracy. In: R. Erikson, O. Jonsson (dir.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press, 255–287.
- Green, A., Preston, J. and J. Janmat (2006). *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gross, M. (2003). Educational systems and perceived social inequality, *European Societies*, 5(2), 193–222.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Dubet F., Duru-Bellat, M. et A. Vêrétout (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Paris: Les Presses de Sciences Po.

- Duru-Bellat, M. (1997). La constitution des classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves, *Revue française de sociologie*, XXXVIII(4).
- Илич, И. (1971). *Доле школе*. Београд: БИГЗ.
- Kerckhoff, A. C. (2000). Transition From School to Work in Comparative perspective. In: T. Maureen Halliman (ed.): *Handbook of Sociology of Education*. New York: Springer.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte.
- Shavit, Y. and H. P. Bossfeld (1993). *Persistent inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit Y. and W. Muller (1998). *From School to Work. A comparative study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Филиповић, М. (2011). Брутална социјализација: Дебарбјеова истраживања насиља у француским школама, *Социолошки преглед*, 3, 337–350.
- Филиповић, М. (20013). *Школа и друштвене неједнакости*. Београд: Hesperiaedu.
- Филиповић, М. (2006). Без излаза и без савезника: побуне у француским предграђима, *Sociologija*, 3, 265–282.

Mirko R. Filipovic

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

THE DIPLOMAS AND THE SOCIAL REPRODUCTION: TRAPS OF MERITOCRACY MODEL

Summary

The latest research have shown that societies differ among themselves according to the degree of influence of diplomas on the social positioning of individuals more than according to the degree of school inequalities connected to social origins. If the influence of the diplomas on the accessibility of the positions is strong, the competition among social actors sharpens social inequalities connected with school achievement, almost completely reserved for privileged social classes. The social reproduction strengthens and the social structure simultaneously becomes more rigid. In modern societies, such mechanism is obviously opposed to the universally accepted meritocratic ideal. We assume that the strengthening of the influence of the diplomas also enhances their inflation and devaluation. The strengthening of the instrumental function of schooling and the aggravating of the situation of the school „loosers“ have a negative impact on the social cohesion.

Key words: *influence of the diplomas, social reproduction, school inequalities, meritocracy, social cohesion.*

Jurka Lepičnik Vodopivec*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

Mara Cotič*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

Darjo Felda*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

CULTURE OF SPACE AND CULTURE OF LISTENING IN THE REGGIO EMILIA EDUCATIONAL CONCEPT

Abstract: In the present contribution the Reggio Emilia educational concept is presented. It is about the educational concept that emerged in the sixties of the past century in northern Italy. In the contribution the theoretical premises are presented on which the Reggio Emilia educational concept is based. Especially highlighted are the role of space and the significance of communication in the discussed educational concept. We conclude physical environment, which in the Reggio Emilia approach is called „third teacher“, provides all stakeholders with opportunities for multiple interactions and communication and the implementation of the pedagogy of listening based on postmodern views of childhood and education, where the idea of competent child and the idea of participation as a principle of democratic preschool education play central role.

Key words: *Culture of space, culture of listening, educational concept Reggio Emilia.*

INTRODUCTION

In the education of younger children there is a large number of principles or concepts that place various values, principles, and premises in the forefront. One of the more recent, alternative, postmodern educational concepts is the Reggio Emiliaone. It was developed in Italy and has to date spread into many countries around Europe and in America.

The Reggio Emilia approach to education is a modern concept of preschool education, the aim of which is to educate children into critical thinkers and guardians

* jurka.lepicnik@pef.upr.si

* mara.cotic@pef.upr.si

* darjo.felda@pef.upr.si

of democracy. It is based on human and child's rights, democratic values, and the rule of law, and advocates conceptual integration of various sciences. A hallmark of the philosophy of Reggio Emilia is the fact that childhood is seen as a socially constructed concept; and in accordance with this children and teachers are co-creators of knowledge and society. Rinaldi believes preschools and schools should be public and for everyone. She is concerned about preschools and schools based on segregation such as division according to religion and gender (Dyrfjord, 2006).

THEORETICAL BACKGROUND

Today the Reggio Emilia approach is one of the pedagogical concepts of education in early childhood resulting from the legacy of John Dewey. With its reflections the latter influenced Western education. He wrote much about education and democracy from a broader ochviews of education with Reggio Emilia educational concept (Krogh, 1994).

Table 1. *Comparison of Dewey's views with Reggio Emilia approach*

CONCEPT	DEWEY	REGGIO EMILIA
IMAGE OF CHILD	Child is the creator of her or his meanings – an individual. As a whole being.	Child is able and predicts her or his own life. He or she is part of society. As a whole being.
ORIGIN	Social democracy.	Origin in socialism.
TEACHER'S ROLE	Defining the environment and organising opportunities for learning.	Co-creator of knowledge and the curriculum. Environment is seen as the third teacher.
CURRICULUM	Open and designed in accordance with experience and activities.	Chaotic, emerging and open. It emerges on the basis of children's questions and experiences (PD).
SOCIAL CULTURAL CONCEPT	Relevant.	Relevant.
SOCIAL ROLE	Relevant.	Children are part of community. Interdependence is valued.
CHILD'S OWN CULTURE		Relevant.
CONTROVERSIAL ISSUES	Probable.	Partly probable – in a definite framework (blindness for gender).
CITIZENSHIP	Child is emerging citizen.	Child is emerging citizen.
RESPONSIBILITY		Evaluation in the form of documenting.
ACCESS		The role of society is to allow access for all, which is partly paid through taxes.

The bases of Reggio Emilia approach were designed in the sixties of the past century in northern Italy in the region Emilia Romagna. In 1963 a preschool was opened in Reggio Emilia, which was based on the pedagogical principles of democracy and developing critical thinking. The method thus experienced a boom and the municipality of Reggio Emilia asked Loris Malaguzzi to lead educational work in the nursery and to be the protagonist of their ideas (Dyrfjord, 2006). The greatest interest in the concept, however, emerged in 1983, when children from the preschools in Italian town of Reggio Emilia presented their products (paintings, drawings, statues, models, photographs, projects displayed on billboards...) at an exhibition in Stockholm. The products of children prompted the attention of professional, of cultural and general public. The exhibition then circumvented the world. The Reggio Emilia approach is now being introduced in the work with preschool children in many parts of the world, for example in Sweden and in America (Brunson, 2001; Le Blanc, 2015).

PROBLEM AND PURPOSE

The Reggio Emilia approach is based on the premises of the child as a co-creator of knowledge, learning environment and educational plan, where the environment is considered as the third teacher. Identifying the child's otherness and his or her competences, according to Malaguzzi, strengthening „the child's sense of her or his own identity through recognition peers and adults make possible to the extent that everyone can feel sufficient sense of belonging and self-reliance to be involved in preschool activities. This is the way in which children are provided expansion of communication networks and mastering of and respect for the language at all levels and contextual uses“ (Kroflić 2008: 29).

The purpose of the paper is to present the role of space and interaction and communication with emphasis on the pedagogy of listening in Reggio Emilia approach.

METHODOLOGY

It is a theoretical work based on descriptive method of educational research.

Questions for research:

1. What is the physical space as the third teacher in preschool environment in the Reggio Emilia approach?
2. What is interaction, communication and the pedagogy of listening in the Reggio Emilia approach?

RESULTS AND DISCUSSION

Physical space as the third teacher in preschool environment

In preschools of Reggio Emilia there is a high degree of awareness of what their environment teaches the children and it is often referred to as „the third teacher“. The environment reflects the school background of Dewey's philosophy and Vygotsky's social constructivist theory. The teachers in the preschool of Reggio Emilia firmly believe children are resourceful, curious, able, and inventive, and that they wish to communicate among them and with other children. They believe children can best create meaning and give sense to their world by living in rich space that supports diversity, continuity, and changing relationships among people. They prefer a world full of experiences and ideas and of various opportunities for expressing these ideas to simplifying lessons or learning environment. They believe also children have the right to environment that stimulates their development of many languages. A comprehensive and well illustrated discussion of the importance of environment in the preschool environment of Reggio Emilia can be found in the work authored by Ceppi and Zini (1999) *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. The book describes the depth to which the environment stimulates educational and cultural values of schools and of the community. It presents the belief children have the right to be educated in carefully created environment. In the preschools of Reggio Emilia the children learn to evaluate their rich visual heritage and to become visually aware through the incentives of the environment built for multi-sensory learning. In the Reggio Emilia concept no space may be marginal and no space unimportant, every corner must be alive and sensitive to change.

In discussing the preschools in Reggio Emilia, their circumstances are the following:

- The same way as everyday work in preschool represents the microcosm of society, also many elements of the town and activities of the town are included in the life of children.
- The preschool itself is thus not open in terms of activities and plans or timetables, but in terms of characteristics of the space itself (both functional and aesthetic) (Tarr, 2001).

The preschools of Reggio Emilia are designed to allow the children in them as much movement as possible. The arrangement of spaces allows children to be present and to be independent everywhere, including in the kitchen. Preschools are divided into characteristic, practical, and recognisable „zones“ or areas (Padovan, 1995).

There is great care about what the environment teaches. The shape of the preschool reflects the structure of the community. Preschools represent different

ages and architectural styles; every school, however, is built around the „piazza“ i.e. the square that represents the main town squares. So the „piazza“ is not just a place we walk through to arrive somewhere, but has the function of meeting point for children from different classes and represents a comfortable space for meetings of parents and teachers (Tarr, 2001). The children meet here, play, make friendships, and talk. The square is the heart of the preschool and from here other rooms can be accessed (Padovan, 1995).

The teachers in the Reggio Emilia preschool integrate the image of home into preschool: vases with flowers, various dishes, tablecloths and plants. Attention is dedicated to shaping and placing objects in the way they will take care of visually pleasant environment. Strong influence of art in Italian culture is clearly visible in the space of artistic atelier (studio). Small ateliers are situated in immediate vicinity of each playroom and the role of atelier (art teacher) is to support teachers and children in their work (Tarr, 2001).

In children the atelier arouses great interest. On shelves plastic boxes and glasses are distributed with objects in them which children need in their work: colours, chalk, crayons, brushes, glue, and a lot more. The atelier encourages children to exploring, as they can find a clock, an overhead projector, a microscope, a telephone, rulers, a meter, a small computer in it. Here also materials that introduce children to nature can be found: animal hides, a bird nest, bird feathers, dried starfish, seashell and a lot more. The supply of natural materials is large and it is arranged in the way it is always close to children's hands. Children can always take everything and also use it; such confidence is extremely valued by children. Children's activities are carefully considered and this is why there is little waste. Sometimes the atelier is so inviting children even give up play in open air and spend most of the day in this room (Padovan, 1995).

The zone for the development of motorics is open and spacious; its equipment includes a soft carpet with two big cushions and a low ladder. In this room a lot of ropes of different thicknesses and lengths can be found, then tubes that are or are not transparent or flexible, boxes of different dimensions, balls, ribbons, panels, skittles, spinning tops, etc. This room is suitable for group play and children's research. It continues into the „zone of large constructions“ that includes two stages covered with industrial rubber. The material for play is arranged in little boxes that can be carried around. Toys can be found here that serve orientation in space, toys for plastic creation, a puppet theatre... On the wall there is a large mirror, which allows children to observe themselves during movement, to follow the movement of the group and to compare them among themselves. In this room parents often join their children in playing (Padovan, 1995).

Children also need „hidden zones“ or corners that are protected so they can stay in them with a smaller group of friends or alone. This can be a „little burrow“, a little house, a kitchen, musical or reading corner, where there are also personal areas. These personal areas are little boxes with an opening, so the child can use them as

personal space in the preschool. Here personal objects and messages that travel the distance home – preschool are kept. One could say these are child's hidden treasures, and the author (Padovan, 1995) estimates children value them very highly.

In the structure of preschool also the kitchen occupies an important position. Every preschool namely has its own kitchen, which is not equipped very luxuriously. Also the kitchen staff are involved in the education process. If children wish so, they can help prepare meals or setting tables, they can peel fruits and clean vegetables, they can also touch small household appliances and large dishes they do not have at home. Children are curious beyond gratification and in their curiosity they ask a lot of questions on the ways of preparing something, what they will have for lunch, what they like and what they do not. They also often observe the cook in her work and they often arrive at various conclusions. To encourage children to socialise also outside their groups, rooms are connected with passages, windows, and telephones.

The walls within preschools keep the history of life in the form of documentation panels composed of children's words and pictures that connect past and chronologically contemporary projects. Children's work and their words are clearly visible within space that clearly communicates the children, the parents, and the community the message of respect for children's values, skills and potentials with creating another form of transparency and osmosis between school and the surrounding community (Tarr, 2001).

Interaction and communication and the pedagogy of listening

Malaguzzi says in Reggio Emilia preschools teachers follow children, not plans. In this they are assisted by knowledge, experiments, research, documentation and examples that show success and failure. The goals are important indeed, but even more important is why and how they are attained (Dolar Bahovec and Bregar Golobič, 2004).

Teachers are in the role of learners who through observing children are supposed to learn from them how to adapt learning material for them. Teachers must adapt to children's way of thinking and become just guides of children's thinking without imposing ideas and beliefs of adults upon them. This is the reason why teachers do not use manuals, do not follow the curriculum and the children do not solve knowledge tests. The task of the teachers is primarily to take records of or to audiotape conversations among children while children are becoming acquainted with the environment.

The task of teachers is also to shape the environment that supports children's activity and encourages their creativity: therefore the suitable time, space, materials, climate and opportunities. They must allow the children enough time, as creativity does not know the limitations of time. Neither may they be moved, e.g. from one room into another to finish their product there. While children are creating, we cannot require silence, orderliness of room and cleanliness from them, they must be allowed freedom; we must clearly show them novelties and errors are accepted. For example, in

learning the basic geometrical concepts children should use concrete material and visualize the geometrical elements through their own activity as well as explore the properties of geometrical elements and their relations (Mešinović, Cotič, Žakelj, 2017).

In the course of planning activities the teacher reflects together with children on what they could do the next day or whether to continue the activities of the particular day. What they are going to do in future depends to a large extent on what children are interested in. Thus also the planning of activities is constantly about mutual cooperation and respect for opinions, interests and desires of children. In this, communication is crucial.

The pedagogy of listening represents one of the practical approaches to education that takes account of the principle of acknowledging the child as competent being. From the perspective of ethical arguments the pedagogy of listening has to date been the most convincingly substantiated by S. Todd while in practice being the most comprehensively developed in Reggio Emilia concept. Rinaldi (2007) describes the significance of listening from the perspective of developmental psychological argumentation:

„The desire for finding the sense of life and of self is born together with the child. This is why we speak about the child who is competent and strong, about the child who is seen as active subject. For us these child’s clarifying theories are extremely important for discovering the ways how the child thinks, questions, and explains reality[...]

The same as for adults to understand means to be able to develop an interpretative theory, a narration that gives meaning to events and objects in the world. Our theories are temporary and can be constantly changed while simultaneously representing more than just an idea or a cluster of ideas. They must namely satisfy us and convince, they must be applicable and satisfy our intellectual, affective and aesthetic needs (aesthetics of knowledge). When presenting the world, our theories represent ourselves. Moreover, if possible, our theories must also satisfy and excite others... Our theories must be listened by others. This allows transformation of the world: my knowledge and identity are also created through intervention of the other. Mutual listening to theories is a response to (existential) insecurity and loneliness“ (Kroflič 2008: 5).

In the Reggio Emilia approach the concept of pedagogy of listening has developed through educational documenting. This is a tool developed for examination of child’s learning and thinking. It is based on documenting and explaining child’s conduct. It allows pedagogues to reflect on experiences with children, parents and with others from wider society and to integrate them into the whole picture (Dyrfjord, 2006). It is thus about a turn in the conceptualisation of the role of the adult in relation to the child that reflects in requiring the kind of educational context in which the adult: in the process of child’s learning listens (literally) and pays attention (metaphorically = follows) to child’s construction of concepts and images, their interpretations of the world, explanations and „theories“; further, creates opportunities for a variety of ways of child’s expression and mental representation; enables children expression of their

own views of preschool and experiences, expectations and ideas and provides for co-decision in matters that concern their life in preschool. The political aspect of pedagogy of listening sets the requirement for democratic dialogue of preschool and teachers with families, local community and its culture.

INSTEAD OF CONCLUSION

On the basis of what has been said we can conclude the Reggio Emilia educational concept sets the child in the focus. Accordingly, children are co-creators and active creators of knowledge and society. The activities in preschool are therefore based on child's agility, engagement, interests, and desires. Much attention is dedicated to the development of identity of each individual child. The child appears as a unique subject with her or his rights and not just with specific needs.

The authors of the Reggio Emilia concept have accepted the thought as the premise that each child is born with a hundred languages, but rather quickly only one remains, because the other ninety-nine are neglected and are not developed. In this context they therefore encourage all forms of expression such as movement, colour, drawing, puppet, music, speech, rhythm and allow children to express their relation to self and to others, to nature, space and time in which they live in various ways. The concept is namely based on the attitude children should never be taught something they are not able to learn by themselves. Emphasised is the significance of quality communication and interaction in the form of socialising, connecting, cooperation among all stakeholders in the educational process.

All the elements stated above are also implemented in Reggio Emilia preschool with the support of adequate organisation of environment in preschool. The Reggio Emilia preschool is namely the space that allows contacts between adults and children and represents the environment, in which everybody, both children and teachers and parents feel well. This is why they say space is the third teacher.

Reggio Emilia approach, which is not static, constantly grows and develops. The values and insights of this educational approach are always part of a wider cultural context, which points to the embeddedness of preschool in the culture of the environment. It means the institutions with such approach are always part of the place and that the place is a basic part of these institutions. An important finding is the child is the one education emerges from, with the diversity of children and their rights being in the forefront. In the area of child's expression and communication the finding is important, the discussed concept consciously encourages the development of all forms of child's expression. Besides, the importance of quality communication and cooperation among all participants of the education process is highlighted. Also essential for child's development is teamwork of teachers and of other preschool staff. For the development of child's motor, cognitive and socialisation abilities space needs to be constructed in the way both internal and external facilities are

adequately arranged in it, providing for adequate variegation of choice of materials and toys. The supporters of Reggio Emilia concept are aware the environment teaches the child, so they have endeavoured to create such environment that primarily stimulates child's creativity, diversity of expression and visual awareness. Because advocating the priority of learning before teaching the arrangement of spaces is such to allow children participation and independence in all spaces. Preschools are divided into characteristic „zones“, among which the „piazza“ or square, which allows gathering of children from different age groups and of their parents, and the atelier, where children develop their creative potential, are the most in the forefront. Preschool is directly involved in the cultural and social life and family life. In the work and play all relevant cultural aspects, such as art and pop culture, are included.

According to Rinaldi (2007) the pedagogy of listening is defined as the ethics and method of education based on postmodern views of childhood and education, in which the idea of the competent child and the idea of participation as a principle of democratic preschool education play the central role.

References

- Brunson, D. C. (2001). *Pioneers In Our Field: Loris Melaguzzi Founder of Reggio Emilia Approach: Beliving in the Power of the Child*. Early Childhood Today. Retrieved 14 May 2009, from the Word Web <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3746080>.
- Cepi, G. and M. Zini (eds). (1999). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Children and Domus Academy Research Center.
- Dolar Bahovec, E. and K. Bregar Golobič (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Dyrfjord, K. (2006). Primerja va praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu, *Sodobna pedagogika*, 57(5),110–122.
- Kroflič, R. (2008). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. Posvet v zgojiteljic Celjske regije, Socialne interakcije v vrtcu, 27 September 2008. Retrieved 18 May 2009, from the Word Wide Web <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/vzgojiteljice%20Celje%202008.doc>
- Krogh, L. S. (1994). *Educating Young Children: Infancy to grade Three*. USA: Lane Akers.
- LeBlanc, M. (2015). *Reggio Emilia: An innovative approach to education*. Retrieved 20 March 2015, from the Word Wide Web, <http://www.communityplaythings.co.uk/resources/articles/reggio-emilia.html>

- Mešinović, S., Cotič, M. i A. Žakelj (2017). Učenje in poučevanje osnovnih geometrijskih pojmov/Learning and teaching basic geometrical concepts, *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, 32(2), 49–66.
- Padovan, R. (1995). Razmišljanje od rugačnivlogi vzgojitelja v vrtcu, *Otrokin družina*, 44(7/8), 14–17.
- Rinaldi, C. (2007). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London – New York: Routledge.
- Tarr, P. (2001). *Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms*. Art Education.

Јурка Лепичник Водопивец

Универзитет Приморска, Педагошки факултет Копар, Словенија

Мара Цотич

Универзитет Приморска, Педагошки факултет Копар, Словенија

Дарјо Фелда

Универзитет Приморска, Педагошки факултет Копар, Словенија

**КУЛТУРА ПРОСТОРА И КУЛТУРА СЛУШАЊА У ОБРАЗОВНО-
ВАСПИТНОМ КОНЦЕПТУ РЕГИЈЕ ЕМИЛИЈА**

Резиме

У раду је представљен образовно-васпитни концепт регије Емилија. То је концепт који се појавио шездесетих година прошлог века у северној Италији. У раду су изнете теоријске премисе на којима је овај концепт заснован. Посебно су истакнуте улога простора и значај комуникације у поменутом концепту. Закључујемо да физичко окружење, које се у приступу регије Емилија означава као „трећи учитељ“, даје свим учесницима прилику за вишеструке интеракције и комуникацију и укључивање педагогије слушања засноване на пост-модерним погледима на детињство и образовање, где идеја способног детета и идеја учествовања као принцип демократског предшколског образовања играју главну улогу.

Кључне речи: *култура простора, култура слушања, образовно-васпитни концепт регије Емилија.*

**КУЛТУРНО-ПОТПОРНА
СРЕДСТВА У
ПСИХОЛОШКОЈ И
ДИДАКТИЧКОЈ ТЕОРИЈИ И
ЊИХОВЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ
У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ**

Лидија Ђ. Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Драгана Р. Бјекић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

СОЦИОКОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП КОМУНИКАЦИЈИ И РАЗВОЈУ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Апстракт: Теорије комуникације су основа разумевања комуникационе компетентности и адаптивности. У раду је дат преглед систематизација теорија комуникације и психолошких теорија учења које тумаче комуникацију. Приказан је социоконструктивистички приступ комуникационом процесу и комуникационој компетентности. Социоконструктивизам, заснован и на социјално-културној теорији Виготског, ширећи се у више неовиготскијанских праваца, даје тумачења социјалног порекла комуникационе компетентности на основу формативних културолошких социјалних фактора и медијационе улоге културе у развоју. Издвојене су основне идеје теорије социоконструктивизма релевантне за тумачење комуникације и развоја комуникационе компетентности. У оквиру педагошких импликација, социоконструктивистички принципи развоја комуникационе компетентности формулисани су као педагошки механизми.

Кључне речи: комуникациона компетентност, теорија социјалног конструктивизма, социоконструктивистички приступ комуникацији.

УВОД: ОКВИР ЗА КЛАСИФИКАЦИЈЕ ТЕОРИЈА КОМУНИКАЦИЈЕ

Комуникација је истовремено и услов и социјални оквир развоја и функционисања и личности и заједнице. Основни циљеви комуникације су: информисање, изражавање себе, тражење специфичне акције од примаоца, убеђивање и изграђивање међусобног односа (Vangelisti, Daly and Friedrich, 1999).

* lzlatic@ptt.rs

* dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке и технолошког развоја Републике Србије.

Иако још од средине двадесетог века датирају савремени приступи комуникацији и савремене теорије комуникације, научни истраживачки приступ комуникацији препознаје се тек од осамдесетих година (Donsbach, 2006, према: Златић и Бјекић 2015: 24). Развој савремених наука о комуникацији ослања се на проучавање комуникације на више нивоа (Ruesch and Bateson, 1951, према Златић и Бјекић 2015: 29), а наредна четири нивоа су основна:

- интраперсонални комуникациони ниво (идентитет),
- интерперсонални комуникациони ниво (социјални домен интеракције),
- групни комуникациони ниво (културни и нормативни домен трансакције) и
- културни комуникациони ниво (интергрупни и транскултурни домен понашања и праксе).

Схватања комуникације разликују се у зависности од научног система у оквиру кога се комуникација проучава, контекста у коме се проучава, врсте, актера комуникације и других фактора. То је препознатљиво и у разноврсности дефиниција комуникације које у систематизацијама разматрају истраживачи (Vangelisti et al., 1999; Dance, Larson, 1976; Littlejohn, 1992; Littlejohn, Foss, 2009; Littlejohn, Foss, Oetzel, 2017; Nastasia, Rakow, 2005; Rubin, Palmgreen, Sypher, 2004; Spitzberg, Cupach, 1989), али и у широкој лепези теорија комуникације приказаних у бројним прегледима (Berger, 2005; Burleson, 2007; Bylund, Peterson, Cameron, 2012; Гавра, 2011; Griffin, Ledbetter, Sparks, 2014; Златић и Бјекић, 2015; Littlejohn, 1992; Littlejohn, Foss, 2009; Littlejohn, Foss, Oetzel, 2017; Miller, 2005; O'Hair, Kreps, 1990; Heath, Bryant, 2012; Craig, 1999; Wilson, Sabee, 2003; Whaley, Samter, 2007).

Поред дефиниција које комуникацију сагледавају једноставно као трансмисију, у савременим приступима доминирају дефиниције које је сагледавају као сложену социјалну интеракцију и међусобни утицај, дакле, као процес шири од трансмисије коју обухвата. На пример: „Комуникација је социјални интерактивни процес размене порука знаковима“ (Рот, 1982; Бјекић, 2007) или „Комуникација је социјални процес међусобног стимулисања и укључености људи у процесу изградње стварности“ (Frindte, 2001).

Један од критеријума разврставања теорија комуникације и приступа комуникацији у различитим систематизацијама је и степен уважавања социјалног контекста и интеракције као формативних фактора комуникационог процеса и комуникационе компетентности.

У својој првој систематизацији теорија комуникације Литлџон (Littlejohn, 1992) наводи пет основних група теорија комуникације: структуралне и функционалне теорије, когнитивне и бихејвиоралне теорије, интерпретативне теорије, критичке теорије, као и интеракционе и конвенционалне теорије, које наглашавају социјално-интерактивну природу комуникационог процеса и културу (као једну од конвенција) као оквир.

Систематизујући основе и утицаје на развој наука о комуникацији, Крејг (Craig, 1999, Vladutescu, 2013) разликује и анализира седам традиционалних приступа у развоју теорија комуникације: реторички, семиотички, феномено-лошки, кибернетички (трансмисиони или процесно-информациони приступ), социјално-психолошки, социјално-културни и критички. Сваки од ових приступа у први план (теоријски и истраживачки) поставља одређени аспект комуникационог чина. Према томе, ови приступи тумаче да особа комуницира онда када (Бјекић, 2007: 29; Златић и Бјекић, 2015: 27):

- практично примењује вештину говора – према реторичком приступу,
- користи и упућује знакове другима – према семиотичком приступу;
- дели искуство са другима и води дијалог са њима – према феномено-лошким приступу;
- обрађује информације – према кибернетичко-информатичком приступу;
- изражава своје идеје и стања, успоставља интеракцију и утиче на друге – према социјално-психолошким приступу;
- (ре)продукује друштвене односе и уређеност – према социјално-културном приступу;
- рефлектује логичко закључивање – према критичком приступу.

Крејг је у овом прегледу издвојио два приступа која наглашавају психолошке основе комуникације у социјалном контексту – социјално-психолошки приступ и социјално-културни приступ (в. Табела 1).

Табела 1. *Социјално-психолошки приступ и социјално-културни приступ комуникацији (Craig, 1999, према: Бјекић, 2007: 33)*

	Приступ	
	Социјално-психолошки приступ	Социјално-културни приступ
Одређење комуникације Комуникација је...	Експресија, интеракција и утицај.	(Ре)Продуковање друштвених односа и уређености.
Проблеми комуникације.	Ситуација која захтева манипулацију узроцима понашања да би се постигли специфични резултати.	Конфликт, отуђење, искривљавање, неуспех координације.
Метадискурзивни речник.	Понашање, варијабла, ефекат, личност, емоције, перцепција, когниција, ставови, интеракција.	Друштво, структура, пракса, ритуал, правило, социјализација, идентитет, конструкција.
Истинитост и валидност метадискурзивног у односу на очигледно	Комуникација одражава личност, уверења и осећања насупрот расуђивању, људи у групи утичу једни на друге.	Индивидуа је производ друштва, свако друштво има различиту културу, социјалне акције имају ненамерни утицај.
Када метадискурзивно доводи у питање очигледне аспекте.	Људи су рационална бића: ми познајемо сопствени ум; ми знамо оно што смо видели.	Индивидуално деловање и одговорност: потпуни идентитет; селф; природност друштвеног уређења.

Уважавајући различите утицаје на развој наука о комуникацији и утемељивање теорија комуникације, прегледе и систематизације које су претходно приказани или бар наведени, Литлџон и Фос у *Енциклопедији теорије комуникације*, публикованој скоро две деценије после прве Литлџонове систематизације, диференцирали су чак 17 теоријских оријентација: апликативно-контекстуална, критичка, културална, кибернетичко-системска, феминистичка, групна и организациона, информационо–медијски–комуникационо–технолошка, интернационално–глобалистичка, интерперсонална, незападна, парадигматско–традиционално–школска, филозофска, психолошко–когнитивна, реторичка, семиотичко–лингвистички–дискурзивна, социјално–интеракциона, теоријски–метатеоријски–методолошко–истраживачка оријентација (Littlejohn and Foss 2009: XIII). Наведени приступи разматрају бар неке социјалне и културолошке аспекте комуникације. Касније Литлџон, Фос и Ецел (Littlejohn, Foss and Oetzel, 2017) наводе и теорије засноване на социокоњструктивистичким постулатима и култури као основном контексту. Дакле, отвара се простор за проучавање утицаја социокоњструктивистичких концепата на комуникациони процес.

СОЦИОКОЊСТРУКТИВИЗАМ КАО ПРИСТУП КОМУНИКАЦИЈИ

Да ли је могуће сагледати социокоњструктивистички приступ комуникацији без осврта на коњструктивизам као теорију комуникације? Поједини аутори (Phillips, 2000, према Amineh and Asl 2015: 10), виде социјални коњструктивизам као једну од две основне коњструктивистичке традиције (индивидуални коњструктивизам и социјални коњструктивизам), а други анализирају њихов однос сагледавајући социокоњструктивизам као интеграцију (радикалног или когнитивног) коњструктивизма и социо–културалне теорије (Confrey, 1995).

Барлсон (Burleson, 2007) види у изворно психолошким теоријама, посебно психолошким теоријама учења, адекватна тумачења процеса комуникације. Посебну пажњу посвећује коњструктивизму. Коњструктивизам као општу теорију комуникације развијао је Делја са сарадницима седамдесетих година двадесетог века (Delia, O’Keefe and O’Keefe, према: Burleson, 2007), а под утицајем швајцарске когнитивне школе Пијажеа и филозофске струје коју је предводио Мид. У даљем развоју коњструктивистичке теорије комуникације Вели и Самтер (Whaley and Samter, 2007) препознају и парцијалну заснованост на Келијевој теорији персоналних коњструката. Коњструктивистичка теорија је у протеклих педесет година примењена на многа комуникациона понашања и генерисала је један од највећих корпуса емпиријских истраживања у оквиру наука о комуникацији (Burleson, 2007).

Пошто је коњструкција знања и понашања у окриљу социјалне интеракције основни развојни механизам, али и основни механизам развоја комуникационе компетентности, надаље се, у контексту теоријског објашњавања и тумачења комуникације, опредељујемо за назив социокоњструктивистичка теорија комуника-

ције за изворне теоријске доприносе Виготског тумачењу комуникације (Akhutina, 2003), као и доприносе његових савременика и следбеника који на истим социјално-културним основама заснивају теорије комуникације (међу којима су: теорија координираног управљања значењем, теорија симболичког интеракционизма, теорија култивације, адаптивна структурална теорија и друге (Cameron, 2012)).

У Енциклопедији *теорије комуникације* (Littlejohn and Foss, 2009) теорија Л. С. Виготског приказана је под називом *теорија активације* (пошто је то активационо оријентисан приступ у психологији), а класификована је у теорије социјално-културног приступа. Сви називи ове теорије који се сусрећу у референтним прегледима теорија комуникације – социокултурална, социјално-историјска, културно-историјска, социоконструктивистичка, активациона – уважавају активност у социјалном окружењу које је одређено.

Социјално-културна теорија или културно-историјска психологија, коју је утемељио Виготски, јесте теорија развоја виших менталних функција у оквиру социјалне интеракције, а чија је основа комуникација (Soraya, Radha, and Zaini, 2014). Сам назив социјално-културна теорија (или социокултурална теорија) прихваћен је као најпотпунiji јер је „тешко раздвојити деловање социјалних и културних фактора и прецизно разликовати ове појмове“ (Пешић, 2005), пошто се „често говори о социокултурној интеракцији“ (Ивић, 1994, према Пешић, 2005), „односно о повезаности менталних функција и социјалног, културног и историјског контекста у коме се развијају“ (Wertsch, del Rio and Alvarez, 1995, према: Пешић, 2005).

Основне идеје у теорији Виготског су следеће (Akhutina, 2003; Брковић, 2011; Виготски, 1996; Gherlone, 2016):

1. Развој је неодвојив од социјалног контекста.
2. Учење је социјално по својој природи.
3. Учење и мишљење су више део социјалног контекста, него индивидуалног ума.
4. Дечји развој се не може разумети проучавањем индивидуе.
5. Културно-психолошка средства су изузетно важна, јер „гола рука и голи интелект мало вреде – посао обављају оруђа (инструменти) и помоћна средства“ (Виготски, 1996). По Виготском, за разумевање специфичне психологије човека треба узети у обзир и све оно што се налази у окружењу човека (то је пре свега, култура) као интегрални део и индивидуалне психе.
6. Сваки развојно значајан социјални однос мора да буде асиметричан.
7. Ако се таква асиметрична интеракција одвија у зони наредног развоја (ово је оригиналан концепт у теорији Виготског као једна од операционализација опште поставке о узајамној подешености детета и одраслог) долази до заједничке конструкције (ко-конструкције) новина

у развоју детета. Спољна подршка одраслог мора бити лоцирана у зони наредног развоја детета, увременена и на адекватан начин дата.

8. Језик игра централну улогу у когнитивном развоју.

9. Учење претходи развоју.

У оквиру приказивања и анализе теорија комуникације, Литлџон и Фос виде социјално-културну теорију Виготског, у основи психолошку теорију, као активациону теорију (Littlejohn and Foss 2009: 14). По овој теорији, ментални развој се одвија кроз социјалне односе и интеракцију у одређеној култури и окружењу, ослањајући се на повезивање спољашњих и унутрашњих процеса; основи принцип функционисања ума је активност; „свесност је идеални репрезент активности интеракције са спољашњим објектом – предметом, особом или догађајем“ (Ibid: 15), активност је примарно посредована комуникацијом.

Како социокоњструктивизам „види“ елементе комуникационог процеса? Социокоњструктивистичка схватања препознају се у ритуалним моделима комуникације (Слика 1), према којима је, за разлику од трансмисионих, контекст комуникације неизоставан и пуноправан елемент комуникације.



Слика 1. Општи психосоцијални модел комуникације
(Вујић, 2000: 232, према Бјекић, 2007: 51)

Према социокоњструктивистичким приступима објекти комуникације постоје само у оквиру свог комуникационог простора: постојање објекта је на првом нивоу детерминисано начином како га индивидуа перципира кроз своје комуникационе активности, како интраперсоналне, тако и интерперсоналне. Тиме је објекат дефинисан и евентуално добија значење. „Социјални процес дефинисања објекта (ко-коњструкција) омогућава му да постоји у социјалном контексту и да има значење“ (Keaton and Bodie 2011: 196).

Социоконструктивизам објашњава креирање поруке као ко-конструкцију значења коју врше комуникатори (пошиљалац и прималац) у одређеном контексту. Контекст комуникације или комуникациони простор, било да је физички, или социјални, обухвата различите културолошки одређене елементе (говорни језик социјалне групе, друге симболичке језике, језик тела, социјална правила, значења итд.).

Медијација је важан конструкт у теорији Виготског. У оквиру изворног „социокултурног приступа културна медијација развоја проучава се углавном као непосредна социјална интеракција, најчешће између детета и одраслог (родитељ, наставник) који има улогу носиоца културе и посредника културних утицаја“. Следбеници „(нео)виготскијанског дискурса“ у Србији (Ивић, Плут, Пешић, према: Пешић 2005: 371) уводе концепт директне културне интеракције у оквиру које је комуникација основни интерактивни процес.

Висок или низак комуникациони контекст је културолошка димензија која значајно одређује ток комуникације и прецизност значења порука (Златић и Бјекић 2015: 43). Контекст подразумева информације које окружују један догађај и директно условљавају значење тог догађаја. Комуникација високог контекста је она у којој је већина информација већ у особи, док је веома мали део у шифрованом, експлицитном делу поруке. У култури високог контекста, људи се мање ослањају на вербалну комуникацију, а више на контекст невербалних акција и окружења како би пренели значења. Правила свакодневног понашања су веома ретко експлицирана у културама високог контекста; нема детаљних упутстава и опширних информација. Комуникација ниског контекста је она у оквиру које је већи део информације у облику експлицитне шифре. У културама ниског контекста, људи се више ослањају на вербалну комуникацију, а мање на околности и скривена значења. У култури ниског контекста очекивања се обично исказују експлицитним исказима. Иако је комуникациони контекст разматран на димензији висок-низак, препознатљива одредница комуникације, социоконструктивистички приступи комуникацији то не разматрају као посебну димензију. Посматрано из угла социоконструктивистичког приступа, ко-конструкција значења у културама високог комуникационог контекста је изазован предмет будућих разматрања.

СОЦИОКОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП И СХВАТАЊЕ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Различите концептуализације комуникационе компетентности (потекле из различитих приступа комуникацији) издвајају две важне карактеристике компетентности – продуктивност и социјалну прихватљивост – јер делотворна, ефикасна комуникација увек је продуктивна и просоцијална (Златић и Бјекић, 2015: 91). Комуникациона компетентност се одређује у складу са циљевима

које треба постићи у социјалним односима који се остварују комуникационим средствима и комуникационим понашањима (Morreale and Backlund, 2002; Parks, 1985; Reardon, 1998). Најопштије речено, комуникациона компетентност је систем знања, вештина, способности и мотивационих диспозиција потребних да особа буде успешна у комуникацији. Пошто је комуникација процес који се одвија између особа (у дијади, у групама, између група итд.), то је степен комуникационе компетентности једног комуникатора под утицајем понашања другог или других, а то су већ групе одређене и својом микро и макро културом.

Култура је формативна за трансформацију основних когнитивних функција и процеса (перцепције, пажње, памћења) у више менталне функције, дајући алате за интелектуалну адаптацију, омогућавајући превазилажење биолошких граница. Зона наредног развоја је „место“ у коме долази до такве интеракције културе и когниције да међусобно креирају једна другу развијајући одговарајућа комуникациона знања и понашања (Wertsch, 1985). Језик и стратегије учења језика (и сам Виготски придаје велику важност усвајању језика као културном медијационом развојном процесу), као основа виших менталних функција (Soraya, Radha and Zaini, 2014), доприносе унапређивању појединих компоненти комуникационе компетентности кроз ко-конструкцију у социјалном контексту. С обзиром на улогу интерперсоналне контроле у развоју комуникационе компетентности (Parks, 1994), култура је, као носилац интерперсоналне контроле, истовремено и формативни фактор успешне комуникације. Примењујући социоконструктивистичка схватања на одређивање и тумачење комуникационе компетентности, посебне компетенције се формирају ко-конструкцијом у току разноврсних социјалних интеракција. Култура одређује критеријске обрасце за ко-конструкцију компетенција, истовремено се модификујући под утицајем развоја тих компетенција.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ СОЦИОКОНСТРУКТИВИЗМА ЗА РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

У организацији наставе и ситуација учења комуникационих компетенција сусрећу се социоконструктивистички приступ комуникационој компетентности и социоконструктивизам као општа теорија учења и наставе. Како да се понаша наставник у наставном процесу чији је циљ да развој комуникационе компетентности ученика усмерава/подстиче у оквиру наставе организоване по принципима социоконструктивизма, истовремено уважавајући социоконструктивистичка схватања и социокултурални приступ комуникацији и комуникационој компетентности? Како у процесу развоја комуникационе компетентности интегрисати индивидуални, социјални и контекстуални приступ?

У складу са изворним ставовима Виготског значају културе за ко-конструкцију знања и значења о комуникацији и ко-конструкцију комуникацио-

них компетенција, за учење комуникационих знања и вештина важни су следећи кораци (Neff): развој заједнице учења; увођење колаборативног учења и групног рада; увођење учења заснованог на дискусијама (с обзиром на то да је Виготски фокусиран на развој језика као средства комуникације и културне интеракције). Настава која подржава социјално учење комуникационих знања и вештина је таква да ученици заједно раде на задацима који се развијају у оквиру курикулума, а наставници усмеравају избор и креирање смислених и изазовних задатке, често подстичући дијалог ради продубљивања знања о комуникацији (Neff).

На основу социоконструктивистичког тумачења комуникације и формативног и медијационог утицаја социјалних културних фактора комуникације на развој комуникационе компетентности, као и општих поставки о настави генерално организованој по принципима социоконструктивизма, и на примеру организовања наставе комуникације (Darby, 2007; Jukil & Hasan, 2015; Бјекић и Златић, 2010; Morreale & Pearson, 2015), издвојене су смернице и педагошки механизми за организацију социоконструктивистички оријентисане наставе чији је циљ развој комуникационе компетентности:

- Основни модел учења и поучавања у процесу развоја комуникационе компетентности ученика је партнерско учење.
- Наставник је медијатор, фацилитатор и организатор средине за учење.
- Истовремено сваки ученик појединачно има улогу медијатора процеса учења комуникационих компетенција у односу на групу за учење (одељење).
- Уважавајући развојни ниво сваког ученика, треба омогућити његову аутономију и самоусмеравање.
- Настава је колаборативна, а методе нису униформне, већ диференциране (на нивоу групе) и индивидуализоване (у односу на ученика); колаборативно учење је основа учења комуникационих вештина.
- Учење је активан процес и има индивидуалну важност.
- Учење комуникационих компетенција је део интегрисаног културног процеса у коме ученици заједно обликују социјалну интеракцију у одељењу/групи за учење, и истовремено социјална интеракција и колаборација одељења, као заједничка пракса, обликују њих.
- Колаборативно учење укључује интелектуални напор и ученика и наставника, раде у паровима или групама, заједнички истражују, решавају проблеме, партнери су.
- Ученици уживају у друштву вршњака међусобно се мотивишући и самотивишући, што их припрема за будуће самоусмеравање и независне активности, односно осамостаљују се кроз колаборативне односе.

- Наставник пред ученике поставља задатке у зони наредног развоја, а вршњаци обезбеђују колаборативно вођено учење (вештији вршњаци или татори помажу ученику да научи или усвоји нове вештине кроз кооперативни или колаборативни дијалог); у зони наредног развоја комуникационе компетентности култура и когниција креирају једна другу (Wertsch, 1985).
- Вођено учење је део процеса социјализације који обезбеђује ученицима усвајање културолошки релевантних вештина и активности учењавањем у реализацији задатака.
- У процесу учења комуникационих знања и вештина, важно је стално имати на уму контекст у коме се све то одвија; фокусираност на улогу социјалне динамике осигурава холистички приступ понашању које се учи и социјално адекватне резултате учења.

ЗАКЉУЧЦИ

С обзиром на то да је социјална интеракција у основи социоконструктивистичког приступа, а истовремено је социјална интеракција процес који се највећим делом остварује комуникацијом, разматрање социоконструктивистичког тумачења процеса комуникације је основна идеја рада. Иако је социо-конструктивизам развијена и утемељена група теорија учења у којој је социо-културна теорија једна од веома важних, у контексту проучавања и тумачења комуникације још увек није заокружена теорија комуникације, већ приступ. Пошто је конструкција знања и понашања у окриљу социјалне интеракције, према социоконструктивизму, основни развојни механизам, ова ко-конструкција је и основни механизам развоја комуникационе компетентности. Без обзира на специфичне формативне и медијационе утицаје социјалних културних фактора комуникације на развој комуникационе компетентности, педагошки механизми социоконструктивистички оријентисане наставе комуникације која треба да омогући (и) развој комуникационе компетентности у основи су заједнички за сва наставна подручја, а разликују се садржаји и активности. Ипак (се) ученици уче да комуницирају на настави сваког предмета.

Литература

- Akhutina, T. V. (2003). The Theory of Verbal Communication in the Works of M. M. Bakhtin and L. S. Vygotsky, *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(3), 96–114.
- Amineh, R. J. & H. D. Asl (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism, *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9–16.
- Berger, C. R. (2005). Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects, *Journal of Communication*, 55(3), 415–447.
- Бјекић, Д. (2007, 2009). *Комуникологија: основе педагошког и пословног комуницирања*. Чачак: ТФ.
- Бјекић, Д. и Л. Златић (2010). Дидактичко обликовање Комуникологије у образовању учитеља. У: К. Шпијуновић (прир.): *Образовање и усавршавање наставника – дидактичко-методички приступ*. Ужице: Учитељски факултет.
- Брковић, А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Burleson, B. R. (2007). Constructivism: A General Theory of Communication Skill. In: Whaley, B. B. and W. Samter (eds.): *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars*. Mahwah New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, 105–128.
- Bylund, C. L., Peterson, E. B. and K. A. Cameron (2012). A practitioner's guide to interpersonal communication theory: An overview and exploration of selected theories. *Patient Education & Consueling*, 87(3), 261–267.
Retrieved August 28, 2017. from the World Wide Web <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3297682/>.
- Vangelisti, A. L., Daly, J. A. and G. W. Friedrich (1999). *Teaching Communication: Theory, Research and Methods*. Mahwah New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Виготски, Л. С. (1996). *Сабрана дела*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vladutescu, S. (2013). A Completion to the Traditions Matrix-Standard – R. T. Craig, Induced By the Transformation of Communication-As-A-Filed Membrane in Communication-As-A-Universe Membrane, *American International Journal of Contemporary Research*, 3(10), 6–12.
- Гавра, Д. П. (2011). Основы теории коммуникации. Санкт Петербург: Издательский дом „Питер“.
- Gherlone, L. (2016). Vygostky, Bakhtin, Lotman: Towards a theory of communication in the horizon of the other, *Revue de l'Association Inrentationale de Semiotique*, <https://doi.org/10.1515/sem-2015-0031>.

- Griffin, E., Ledbetter, A. and G. Sparks (2014). *A First Look at Communication Theory*. McGraw Hill.
- Dance, F. E. X. and C. E. Larson (1976). *The functions of human communication: A theoretical approach*. New York, NY: Rinehart and Winston.
- Darby, M. (2007). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking, *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 78.
- Златић, Л. и Д. Бјекић (2015). *Комуникациона компетентност наставника: концептуализација, мерење и развој*. Ужице: Учитељски факултет.
- Keaton, S. A. and G. D. Bodie (2011). *Explaining Social Constructivism*, *Communication Teacher*, 25(4), 192–196.
- Littlejohn, W. S. (1992). *Theories of Human Communication*, Belmont California: Wadsworth Publishing Company.
- Littlejohn, S. W. and K. Foss Eds. (2009). *Encyclopedia of Communication Theories*, SAGE Reference Publications. Retrieved July 2017. from World Wide Web <http://teddykw2.files.wordpress.com/2013/10/encyclopedia-of-communication-theory.pdf>.
- Littlejohn, S. W., Foss, K. A. and J. G. Oetzel (2017). *Theories of Human Communications*, Waveland Press.
- Jukil, A.M. and S. H. Hasan (2015). *An Assessment of the Sociocultural Approach to Teaching Communication at Salahaddin*. University–Erlib (SUH), 19(4), 214–240.
- Miller, K. (2005). *Communication Theories: Perspectives, Processes and Contexts*. McGraw Hill.
- Morreale, P. S. and M. P. Backlund (2002). *Communication Curricula: History. Recommendations, Resources*, *Communication education*, 51(1), 2–18.
- Morreale, P. S. and J. C. Pearson (2015). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century, *Communication Education*, 57(20), 224–240.
- Nastasia, D. and D. Rakow (2005). What is Communication? Unsettling a priori and a posteriori approachers, *International Communication Association*, Philosophy of Communication Division. Retrieved March 25, 2015 from World Wide Web <http://citation.allacademic.com//>.
- Neff, L. S., *Lev Vygotsky and Social Learning Theories, Learning Theories*, Web Site – Educational Technologies 547. Retrieved September, 2017 from World Wide Web <http://jan.ucc.nau.edu/lsn/educator/edtech/learningtheorieswebsite/vygotsky.htm>.
- O’Hair, D., and G. L. Kreps (1990). *Applied communication the oryand research*. Hillsdaiw: Erlbaum.
- Parks, R. M. (1994). Communicative Competence and Interpersonal Control. In: Knapp, M. L. and G. R. Miller (eds.): *Handbook of Interpersonal Communication*. London New Delhi: Sage Publications, 589–621.
- Пешић, Ј. (2005). Социокултурни приступ уџбенику, *Психологија*, 38(4), 369–381.

- Reardon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
- Rot, N. (1982). *Znakovi i značenja*. Beograd: Nolit.
- Rubin, R. B., Palmgreen, P. and H. E. Sypher (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*. Mahwah NewYersy. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Spitzberg, B. and W. R. Cupach (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research, Recent Research in Psychology*, Springer Verlag, Publisher.
- Sorayya, B., Radha, N. and A. Zaini (2014). The Emergence and Development of Language Learning Strategies through Mediation in an EFL Learning Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 118(2014), 68–75.
- Frindte, W. (2001). *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Heath, R. L. and J. Bryant (2012). *Human Communication Theory and Research: Concepts, Contexts, and Challenges*, Routledge.
- Cameron, J. (2012). *Sociocultural Perspective in Communication Theory and Research*. <https://prezi.com/11ab1uxphlzl/sociocultural-perspective-in-communication-theory-and-research/>.
- Confrey, J. (1995). How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and socialconstructivism? In: L. P. Steffe and J. E. Gale (Eds.): *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 185–225.
- Craig, R. T. (1993). Why Are There So Many Communication Theories?, *Journal of Communication*, 43(3), 26–33.
- Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119–161.
- Wertsch, J. V. Ed. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University. <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Zone%20of%20Proximal%20Development0001.pdf>.
- Wilson R. S. and M. C. Sabee (2003). Expliciting Communicative Competence As a Theoretical Term. In: J. O. Greene and B. R. Burleson (eds.): *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Whaley, B. B. and W. Samter Eds. (2007). *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Lidija Zlatic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

Dragana Bjekic

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Cacak

SOCIO-CONSTRUCTIVISTIC APPROACH TO COMMUNICATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE

Summary

Theories of communication are the basis of understanding the competence and adaptability of people in communication. The paper provides an overview of systematization of communication theories and psychological learning theories that interpret communication. The socioconstructivist approach to the communication process and communication competence is presented. Socioconstructivism, based on Vigotsky's socio-cultural theory, spreading in several neo-Vygotskian directions, gives interpretations of the social origin of communication competence based on formative cultural social factors and the mediating role of culture in development. The basic ideas of the theory of socioconstructivism considered relevant for the interpretation of communication and the development of communication competence are being singled out. Within the pedagogical implications, the socioconstructive principles of the development of communication competence are formulated as pedagogical mechanisms.

Key words: *communication competence, theory of social constructivism.*

Миле Ђ. Илић*

Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ДИДАКТИЧКИМ ПАРАДИГМАМА И НАСТАВНИМ СИСТЕМИМА

Апстракт: Токови и исходи наставе и учења нису детерминисани само избором и примјеном културно-потпорних средстава. Ефекти кориштења тих средстава зависе од доминирајуће дидактичке парадигме на којој је утемељено учење и поучавање и од комплементарних активности ученика и наставника у структури реализованог наставног система (модела, варијанте).

У раду је упоређивана и расвјетљавана примјена културно-потпорних средстава у традиционалној настави (догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа) заснованој на конзервативној и рационалној дидактичкој парадигми и у иновативној настави (развијајућег и личносно-оријентисаног типа) утемељеној на феноменолошкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми.

Анализирани су резултати експерименталне примјене културно-потпорних (вербално-текстуалних, визуелних, аудитивних и мултимедијских) средстава у иновативној (оптимално индивидуализованој, интерактивној и инклузивној) настави развијајућег и личносно-оријентисаног типа, структурисаној на феноменолошкој и конструктивистичкој парадигми. Указано је на потребе и могућности ефикасније примјене културно-потпорних средстава у иновативној настави заснованој на новим дидактичким парадигмама, као и на системске, кадровске и друге предуслове за то.

Кључне ријечи: дидактичке парадигме, типови наставе, наставни системи, учење и поучавање.

УВОД

Примјена културно-потпорних средстава у ефикасној настави није сама себи сврха, нити је формално удовољавање декларативним захтјевима за извођењем мултимедијалне наставе. Њихово кориштење не би требало да буде израз маниризма појединих наставника, нити помодарства у наставној пракси. Дидактичко-методички смисао примјене културно-потпорних средстава у настави је олакшавање и интензивирање сазнајних и стваралачких активности ученика у процесу учења, повећавања дјелотворности комплементарног на-

* ilic50@yahoo.com

ставниковог водитељског ангажмана, те побољшавање квалитета токова и васпитно-образовних исхода савремене наставе.

Остваривање таквих интенција примјене културно-потпорних средстава условљено је већим бројем фактора, а међу најрелевантнијим су кључна (имплицитна или експлицитна) дидактичка парадигма на којој је утемељен доминирајући тип и систем наставе у оквиру којег се прикладно у раду ученика и наставника користе таква средства.

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У СВЈЕТЛУ ДИДАКТИЧКЕ ПАРАДИГМЕ НА КОЈОЈ ЈЕ НАСТАВА ЗАСНОВАНА

Мотивационо-гносеолошка стимулативност и педагошка дјелотворност примјене вербално-текстуалних, илустративно-демонстративних, радно-креативних, мултимедијских, информатичких и других културно-потпорних средстава зависиће у знатном степену од дидактичке парадигме на којој је (најчешће имплицитно) утемељена настава у којој су инкорпорирана та средства. Већина познатих дидактичара, педагога, психолога и других мислилаца (Виготски 1996; Гојков, 2016; Илић, 2010, 2013, 2015, 2016; Рудакова, 2005; Слатина, 2005; Хуторской, 2004; Шпановић, 2016) идентификује и разматра неке од четири кључне дидактичке парадигме – конзервативну, рационалистичку, феноменолошку и конструктивистичку.

Најчешћи извори знања у традиционалној настави темељеној на конзервативној дидактичкој парадигми (у чијем средишту је идеја чињеничког или информацијског знања) су: ријеч, текст, представа и дјеловање. На тој парадигми заснована је тзв. традиционална настава или настава догматског или објашњавалачко-репродуктивног типа (Рудакова 2005: 7). Примјеном претежно вербално-текстуалних и илустративно-демонстративних културно-потпорних средстава „наставник дословно слиједи званични наставни програм и респектује дидактичке поставке предавачко-приказивачке наставе. Запостављене су иновативност, флексибилност и креативност наставниковог дјеловања“ (Илић 2016: 52). Доминирају захтјеви да „ученици прихвате унапријед обликоване информације, закључке, правила и друга сазнања, а од наставника да их предавачко-приказивачки презентује. Тако се спутавају мисаоно-критичке, откривачке и стваралачке активности (а тиме и слобода) непосредних учесника наставе (Илић 2016: 48).

Осим поменутих и других стандардних културно-потпорних средстава у школским просторима, у настави развијајућег типа заснованој на рационалистичкој дидактичкој парадигми (у којој је активност или дјелатност учења централна идеја) примјењују се разноврсна средства у ванразредним и ваншколским активностима. Логика процеса учења „потчињена је законима преласка од репродуктивне ка творачкој активности, а исход: структура сазнајне активности

и знања као њен резултат, представник Галперин (теорија етапног формирања умних радњи), те остале теорије (наставе, образовања, умних радњи, колектива, игре...)“ (Рудакова 2005: 27). Селекција, припрема и употреба културно-потпорних средстава у функцији је не само усвајања програмских садржаја већ и подстицања експлоративно-испитивачких, посматрачко-аналитичких способности, навика и техника успјешног самосталног и интерактивног учења.

Ученици користе врло разнолике изворе сазнања, откривања, суствара-лаштва, креирања, реципирања, идентификације, интернализације увјерења и вриједности и развоја свих потенцијала личности, уз подршку наставника, у настави личносно-оријентисаног типа заснованој на феноменолошкој дидактичкој парадигми чија је главна идеја интеграција активности у процесу развоја личности, тј. личносно-оријентисано образовање, „синергијски приступ гдје су знање и активности неопходни за саморазвој, вјеру и убјеђења, прелазећи од структурне неопредјељености ка структурној опредјељености уз дијагностику индивидуалних особености психичких активности, а наставник је стваралачка личност (Илић 2016: 51–52). Овде се ставља у фокус индивидуалност сваког појединог ученика, са свим његовим животним активностима и својствима, интересовањима и преокупацијама, „сазнајним и творачким потенцијалима, начинима учења и поучавања и изворима информисања, чиме се не увећавају само његова, образовна постигнућа и когнитивни капацитети, већ се интернализују специфичне социјално-вољне димензије и етичко-хуманистичке вриједности до појединачних максимално могућих персоналитета“ (Илић 2016: 48).

Још разноврснија наставна, културно-историјска, манипулативно-продуктивна, лабораторијско-експериментална, мултимедијска, информатичка и друга средства користе се у настави развијајућег типа темељеној на конструктивистичкој парадигми која подразумева „да сваки појединац ствара сопствене умне моделе које користи у разумевању стварности. Учење је потрага за смислом, па је циљ учења да ученик нађе смисао учења, а не да се учење сведе на меморисање информација... Конструктивистички наставници се понашају као водичи или инструктори који стварају ученицима прилике да провере основаност својих знања. У конструктивистичкој учионици се прихвата и подстиче ученикова самосталност и иницијатива“ (Шпановић 2016: 119–120). Културно-потпорна средства, уз наставникову помоћ, све чешће користе ученици. Предност се даје „подстицању запажања појава и анализирања узрочно-посљедичних веза, мишљења, откривања и генерализација у зони наредног (у почетку блиског) развоја ученика, чиме се проширују простори слободнијег испољавања и афирмације ученика, као и комплементарне инвентивности наставника“ (Илић 2016: 48). Позитивне образовно-васпитне ефекте конструктивистичког дидактичког материјала и развијајућих вјежби установили су протагонисти теорије Виготског о односу између наставе и развоја – Занков, Елкоњин, Давидов (Давидов, 1995).

Наведене дидактичке парадигме и на њима засновани типови наставе садрже, не само различите могућности избора културно-потпорних средстава већ и имплицирају диференциране образовно-васпитне функције тих средстава.

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У НАСТАВНИМ СИСТЕМИМА

Непосредни контекст примјене културно-потпорних средстава је наставни систем (варијанта система, модел). Та средства у функционалној су вези са осталим чиниоцима и другим елементима наставног система (учеником, наставником и програмским садржајима). Образовно-васпитна дјелотворност те везе детерминисана је структурно-процесуалним обиљежјима сваког наставног система и исходишном прикладношћу избора и примјене културно-потпорних средстава, а све то, поред наставникове професионалне компетентности, у највећој мјери условљено је дидактичком парадигмом и типом наставе у оквиру којих је наставни систем развијен. Чак и исто културно-потпорно средство има различити ток и ефекте примјене у оквиру система традиционалне и иновативне наставе. На примјер, приликом интерпретације књижевног текста у предавачкој разредној настави (објашњавалачко-репродуктивног типа, темељеној на конзервативној дидактичкој парадигми) свим ученицима у одјељењу наставник поставља иста питања. Исти тај текст у настави различитих нивоа сложености – варијанти система индивидуализоване наставе (развијајућег типа, заснованој на конструктивистичкој парадигми) ученици ће различито прихватити, разумјети и доживјети. То ће показати симултано радећи на вјежбама: а) одређивања чињеница (идентификација главних и споредних књижевних ликова, запажање радње и тока догађаја, што су питања за ученике првог елементарног нивоа у структури знања), б) разумијевања и схватања информација (уочавања узрочно-последичних веза, заузимања критичког става према односима међу ликовима и слично што су задаци за просјечне ученике ученике на другом нивоу вјежбања) и в) креативне прераде информацијама (написати супротан почетак и аналоган завршетак текста, предвидјети поступак главног лика у измијењеној ситуацији, дати нови наслов тексту – захтјеви за најбоље и даровите ученике на трећем нивоу вјежбања). Када би тај текст био анализиран у настави различитих нивоа сложености, која задовољава критерије инклузивности (истинска прихваћеност ученика, угодност окружења, партнерско одлучивање, индивидуализација учења, помоћ појединцима, дјелотворно поучавање) (Илић 2012: 161–162), била би остваривана инклузивна настава (личносно-оријентисаног типа, утемељеног на феноменолошкој дидактичкој парадигми). Ако би тај књижевни текст био у фокусу сваког појединог ученика за кога су припремљени задаци прикладни његовом мјесту на континууму разумијевања књижевног текста, његовом персоналном профилу и микроплану наставе у обрнутом дизајну (Илић 2012: 102–103), реализована би била индивидуално планирана настава – нова варијанта система индивидуализоване наставе (личносно оријентисаног типа развијеног на феноменолошкој парадигми). Евидентне су разлике не само у разноврсности културно-потпорних средстава, њихове примјене и образовно-васпитних ефеката у системима традиционалне и

иновативне наставе, већ и међу системима и варијантама иновативне наставе, што је условљено врстом и интензитетом активности ученика и комплементарном подршком наставника иманентним комплекснијим типовима наставе (развијајуће и личносно-оријентисане), наставе утемељене на новим дидактичким парадигмама (феноменолошкој и конструктивистичкој).

Према дидактичко-методичким токовима и образовно-васпитним исходима примјене културно-потпорних средстава, можемо ранговати наставне системе, што је видљиво у овом приказу.

Приказ 1. *Доминирајући процеси и исходи примјене културно-потпорних средстава у наставним системима*

Обиљежја и ефекти примјене културно-потпорних средстава у раду наставника _____

Обиљежја и исходи кориштења културно-потпорних средстава у раду ученика _____

- а) ученик објект
- б) екстринизички мотиви
- в) поучавање (инструкција)
- г) вођење (управљање)
- д) ослобађање
- ђ) репродуктивни рад
- е) методика наставног рада

- | | |
|------------------------------|-------|
| 1. предавачка настава | _____ |
| 2. хеуристичка настава | _____ |
| 3. програмирана настава | _____ |
| 4. компјутеризована настава | _____ |
| 5. егземпларна настава | _____ |
| 6. индивидуализована настава | _____ |
| 7. проблемска настава | _____ |
| 8. интегрисана настава | _____ |
| 9. интерактивна настава | _____ |
| 10. рецепциона настава | _____ |
| 11. витегена настава | _____ |
| 12. инклузивна настава | _____ |
| 13. респонбилна настава | _____ |
| 14. менторска настава | _____ |
| 15. аутодидактички рад | _____ |

- А. ученик субјект
- Б. интринзички мотиви
- В. самостално учење (самоинструкција)
- Г. самовођење – самоуправљање
- Д. ограничавање
- Ђ. продуктивни рад
- Е. методологија научног рада (Илић 2016: 55–56).

На приказу се могу запазити врло велике разлике у позицијама ученика, врсти његове мотивисаности и резултатима учења, када доминира наставникова примјена културно-потпорних средстава у предавачкој настави (објашњавалачко-репродуктивног типа, заснованој на конзервативној дидактичкој парадигми) и када се такав његов ангажман смањује у иновативним наставним системима до аутодидактичког рада (настава личносно-оријентисаног типа, темељеног на феноменолошкој дидактичкој парадигми) у коме преовлађује учениково кориштење културно-потпорних средстава.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТИ ЕМПИРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА

Показатељима установљеним у дидактичко-методичким експериментима провјеравана је хипотеза о статистички значајно већим просјечним васпитно-образовним постигнућима ученика када они користе културно-потпорна средства у иновативној (1. индивидуализованој, 2. интерактивној, 3. инклузивној) настави развијајућег и личносно-оријентисаног типа (заснованој на феноменолошкој и конструктивистичкој парадигми) него у традиционалној, претежно предавачкој, недиференцираној настави објашњавалачко-репродуктивног типа (темељеној на конзервативној дидактичкој парадигми). Културно-потпорна средства била су у настави српског језика и књижевности: исти књижевни текст у Е и К одјељењима, питања једнака за све ученике, постављана фронтално у К одјељењима, а у Е одјељењима вјежбе I, II и III нивоа сложености. У настави природе и друштва кориштен је уџбеник у Е и К одјељењима и диференциране вјежбе (А-Б-В) за парове ученика у Е одјељењима.

Ефекти кориштења културно-потпорних средстава у индивидуализованој инклузивној настави српског језика – инклузивној настави различитих нивоа сложености (која је задовољила шест критерија инклузивности) провјеравани су у експерименту са паралелним групама наставника и ученика петог разреда Основне школе „Иво Андрић“ у Бањој Луци у првом полугодишту 2015/2016. године.

Извршено је и провјеравање ефикасности примјене културно-потпорних средстава у интерактивној (тандемској) инклузивној настави српског језика и познавања природе и друштва развијајућег типа (заснованој на конструктивистичкој дидактичкој парадигми) школске 2014/2015. године у полугодишњем дидактичко-методичком експерименту у ОШ „Соколац“ у Сокоцу у Републици Српској (Илић и Амовић Кезуновић, 2015). У узорку је било укупно 96 ученика (по 24 у три експерименталне и у једној контролној групи или одјељењу).

Табела 1. Табеларни приказ експерименталне примјене културно-потпорних средстава у тандемском и диференцираном учењу

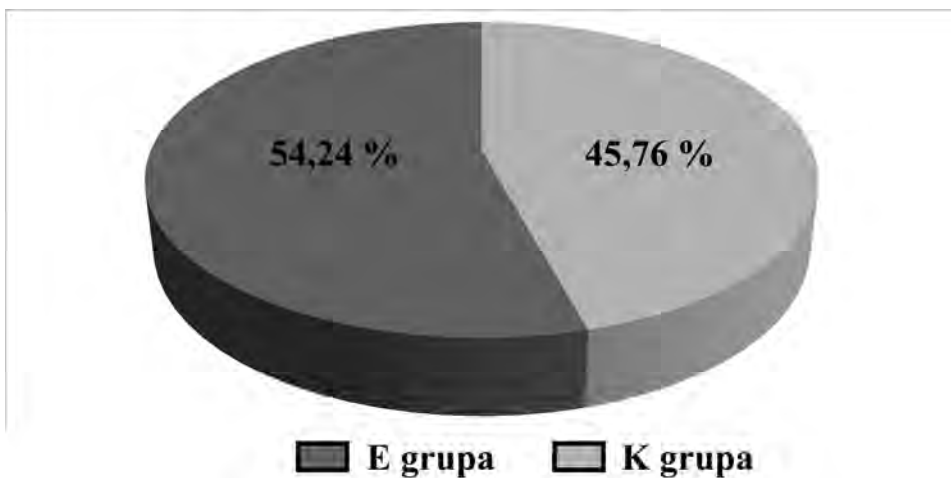
КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
Иницијални тестови знања из СЈ, ПиД и РПТ	Иницијални тестови знања из СЈ, ПиД и РПТ		
КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
К Уобичајна или традиционална, претежно фронтална, настава објашњавалачко-репродуктивног типа (конзервативна парадигма)	Е ₁ Рад у паровима у традиционалној настави	Е ₂ Рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености развијајућег типа (конструктивистичка парадигма)	Е ₃ Рад у паровима у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености личносно оријентисаног типа (феноменолошка парадигма)
– уводне активности – претежно фронтална обрада програмских садржаја уз дидактичко-методичке специфичности, – активности у оквиру одређеног предмета (СЈ или ПиД) или одређеног подручја (рада на тексту, граматике и правописа, културе изражавања), – уобичајне завршне активности	– припремна фаза, – фаза рада у паровима, – фаза презентације, – обједињавање рада у паровима, – завршне активности	– припремне активности, – заједничке уводне наставне активности, – интерактивни тандемски рад на диференцираним вјежбама, – кооперативно вредновање одговора и рјешења, – завршне заједничке активности	– припремне активности, – заједничке уводне наставне активности, – интерактивни инклузивни тандемски рад на диференцираним вјежбама, – кооперативно вредновање одговора и рјешења, – завршне заједничке активности (уз задовољавање критерија инклузивности)
КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
Финални тестови знања	Финални тестови знања		
– РПТ (разумијевање прочитаног текста), – СЈ (тест знања из српског језика) и – ПиД (тест знања из природе и друштва)			

РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА

Након побољшавања професионалних компетенција 58 наставника за извођење такве ефикасне наставе у оквиру интерактивног и креативирајућег стручног усавршавања, у полугодишњи експериментални програм индивидуализоване инклузивне наставе укључили су 104 ученика петог разреда Основне школе „Иво Андрић“ у Бањој Луци. У односу на ученике К групе (који су били у претежно неинклузивној настави традиционалне школе), ученици Е групе (користећи културно потпорна средства у индивидуализованој инклузивној настави савремене школе) значајно су напредовали у испитивањима:

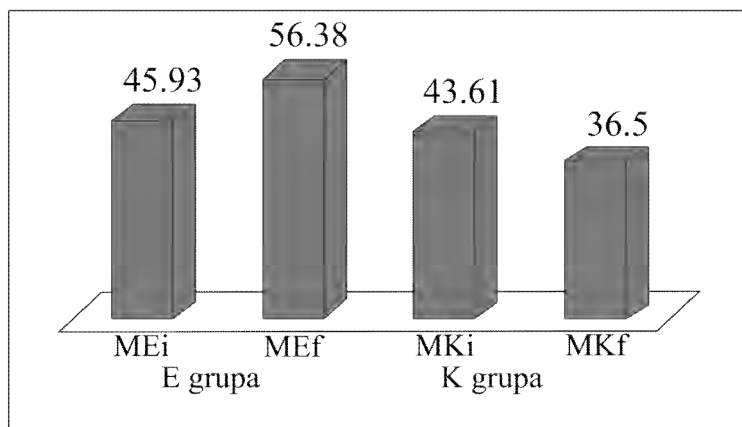
1. брзине читања у себи ($Me = 187,38$; $Mk = 158,10$; $t = 4,35$; $0,01$)
2. разумијавања прочитаног текста ($Me = 58,10$; $Mk = 50,30$, $t = 6,045$; $0,01$)
3. писменом изражавању ($Me = 17,49$; $Mk = 12,63$; $t = 7,72$; $0,01$)
4. мотивације за школско учење ($Me = 20,48$; $Mk = 15,62$; $t = 7,70$; $0,01$) и
5. вербалне креативности ($Me = 56,38$; $Mk = 36,50$; $t = 5,71$; $0,01$).

Разлике у просјечним брзинама читања у себи у Е и К групи ученика могу се уочити на сљедећем графикону.



Графикон 1. *Просјечна брзина читања у себи Е и К групе ученика на финалном испитивању брзине читања у себи*

Компаративни преглед иницијалног и финалног испитивања вербалне креативности ученика у индивидуализованој инклузивној настави и предавачкој настави приказан је на следећем графикону.



Графикон 2. *Резултати испитивања вербалне креативности прије и после експеримента (унутар Е и К група)*

Наведени индикативни показатељи и прикази увјерљиво указују на повећане могућности не само ефикаснијег образовања већ и интензивнијег интелектуалног васпитања ученика у компетентно припремљеној и изведеној иновативној (у овом случају, инклузивној) настави развијајућег типа, у којем су углавном ученици (а ријетко учитељ) користили културно-потпорна средства (књижевне текстове и вјежбе различитих нивоа сложености).

Међусобне разлике између аритметичких средина свих паралелних одјељења (Е₁, Е₂, Е₃ и К) на иницијалном испитивању разумијевања прочитаног текста у основној школи у Сокоцу нису биле статистички значајне на нивоу поузданости 0,05, нити на нивоу поузданости 0,01. Насупрот томе, на финалном испитивању остварене су разлике у просјечним постигнућима, што се може уочити у следећем табеларном прегледу.

Табела 2. *Успјех ученика у разумијевању прочитаног текста на финалном испитивању*

Група	N	M	SD	t-omjer	0,05	0,01
Е1	24	66,12	6,628	1,75	2,01	2,68
К	24	62,20	8,497			
Е2	24	71,83	6,314	4,37	2,01	2,68
К	24	62,20	8,497			
Е3	24	72,85	6,825	4,47	2,01	2,68
К	24	62,20	8,497			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе постигле веће просјечне вриједности од просјечне вриједности контролне групе на финалном испитивању у разумијевању прочитаног текста (в. Табела 2).

Највећу разлику у просјечним постигнућима у разумијевању прочитаног текста остварила је Е₃ група (диференцирано тандемско учење и кориштење културно-потпорних средстава) у односу на учење и примјену таквих средстава у недиференцираној традиционалној настави.

Просјечни резултати на иницијалној примјени теста знања из српског језика у свим паралелним групама (Е₁, Е₂, Е₃ и К) били су уједначени, па су разлике у финалном испитивању резултат дјеловања експерименталног фактора, тј. варијанти интерактивног учења које је организовано у различитим наставним системима. У иновативним системима ученици су користили културно-потпорна средства у вјежбама различитих нивоа сложености.

Табела 3. *Постигнућа ученика на финалном тесту знања из српског језика*

Група	N	M	SD	t-omjer	0,05	0,01
E1	24	77,12	6,188	1,69	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			
E2	24	82,70	7,156	4,28	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			
E3	24	83,04	7,590	4,31	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе у којима су кориштена културно-потпорна средства у диференцираном тандемском учењу постигле веће просјечне вриједности од просјечне вриједности контролне групе на финалној примјени теста знања из српског језика (в. Табела 3). Разлике су установљене t-омјером уз 46 степени слободе, на оба нивоа значајности (0,05 и 0,01). Највећа просјечне резултате из српског језика постигли су тандеми учећи у инклузивној настави (Е₃).

Наведеним налазима експерименталне валоризације потврђена је хипотеза о предности тандемског учења у инклузивној настави у усвајању програмских садржаја из српског језика.

На иницијалној примјени теста знања из природе и друштва сва паралелна одјељења четвртог разреда (Е₁, Е₂, Е₃ и К) постигла су приближно уједначене резултате. Под дејством диференцираног кориштења културно-потпорних средстава у тандемском учењу, на финалном испитивању, установљене су разлике у постигнућима на тесту знања из природе и друштва.

Табела 4. *Постигнућа ученика на финалном тесту знања из природе и друштва*

Група	N	M	SD	t-омјер	0,05	0,01
E1	24	76,70	8,821	2,68	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			
E2	24	81,87	7,371	5,10	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			
E3	24	82,25	8,102	5,01	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе (у којима је било тандемско учење) постигле веће просјечне вриједности од просјечних резултата контролне групе на финалном тесту знања из природе и друштва, с тим што је највећу аритметичку средину остварило Е₃ одјељење тандемски примјењујући културно-потпорна средства у интерактивној инклузивној настави. Резултати наведени у табели су потврдили постављену хипотезу (в. Табела 4).

Највеће просјечне резултате на сва три финална теста у односу на сопствене просјечне резултате у иницијалном испитивању, такође је постигло Е₃ одјељење (група) у којој су тандеми ученика диференцирано користили културно-потпорна средства у оквиру инклузивне интерактивне наставе српског језика и природе и друштва различитих нивоа сложености.

Истраживачким налазима установљена је већа образовна ефикасност диференцираног тандемског кориштења културно-потпорних средстава и водитељског поучавања у интерактивној инклузивној настави не само у односу на традиционалну (предавачку наставу) већ и у односу на тандемско учење у иновативној настави када није инклузивна. Разлози се могу наћи у педагошки стимулативнијим позицијама и активностима ученика и у новим функцијама наставника, као и у чињеници да тандемско учење у инклузивној настави у већој мјери задовољава критерије инклузивности, него такво учење у неинклузивној (традиционалној и иновативној) настави.

ЗАКЉУЧАК

Различита су дидактичко-методичка обиљежја, токови и педагошки ефекти примјене културно-потпорних средстава у процесу учења и системима наставе развијајућег и личносно оријентисаног типа утемељеним на конструктивистичкој и феноменолошкој парадигми и у настави објашњавалачко-репродуктивног типа заснованој на конзервативној дидактичкој парадигми. У традиционалној настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа доминирају потчињена и објекатска позиција ученика, надређени и налогодавни положај наставника, који најчешће примјењује вербално-текстуална и илустративно-демонстративна културно-потпорна средства, фронтално поучавање, слушаљачке и вербално-репродуктивне активности ученика, његово вањско мотивисање, књишко учење, једносмјерно информисање, и оцјењивање количине запамћених програмских (углавном чињеничних) садржаја. Насупрот томе, у системима иновативне наставе преовлађују субјекатске позиције ученика који претежно примјењују културно-потпорна средства развијајућег и личносно-оријентисаног типа, водитељски и сараднички положај наставника и његове педагошко-дијагностичке, иновацијске, креативирајуће и евалуацијске функције, суодговорне партнерске интеракције и вишесмјерне информације и комуникације ученика и наставника, угодна и пермисивна емоционална клима, унутрашње мотивисање, рефлексивно и конструктивно-критичко мишљење ученика, искуствено и откривалачко сазнавање, индивидуализовано, интерактивно и продуктивно учење, подстицајна подршка конфлуентном образовању, уравнотеженом максимално могућем развоју когниције, афекције и конације у зонама блиских појединачних домета, те се одвија прерастање учења у у доживотно самоучење, образовања у самообразовање и васпитања у самоваспитање.

Образовно-васпитни ефекти провјеравани су у полугодишњим дидактичко-методичким експериментима са паралелним групама (одјељењима) у настави српског језика (IV и V разред) и природе и друштва (IV разред) у основној школи. Претежно недиференцирана примјена истих културно-потпорних средстава (књижевних текстова, уџбеника из природе и друштва...) реализована је у контролним одјељењима, које је по мјереним и релевантним варијаблама уједначено са експерименталним одјељењима. На финалном испитивању све експерименталне групе оствариле су у односу на контролну групу статистички значајно веће резултате у испитивањима брзине читања у себи, разумевања прочитаног текста, писменом изражавању, мотивацији за школско учење, вербалној креативности, знања из српског језика и природе и друштва. Тиме је потврђена хипотеза о васпитно-образовној ефикасности диференциране примјене културно потпорних средстава у системима иновативне наставе – индивидуализоване (E_1), интерактивне (E_2) и инклузивне (E_3), тј. наставе развијајућег и личносно-оријентисаног типа заснованој на конструктивистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми. Зато је друштвено и педагошки значајно да дидак-

тичко-методичка обиљежја учења и поучавања индивидуализованом и диференцираном примјеном културно-потпорних средстава у таквим иновативним системима и типовима наставе буду стално у студијским програмима наставничких факултета и плановима професионалног развоја наставника и сарадника.

Литература

- Виготски, Л. С. (1996). *Дечија психологија*. Сабрана дела IV. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гојков, Г. (2016). Постмодерне теорије о знању и дидактички плурализам. У: С. Шпановић (прир.): *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет, 33–43.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У: *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, М. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Илић, М. (2013). Вaspитање у настави традиционалне и савремене школе. Међународни научни скуп *Васпитни рад школе и наставника у савременим друштвеним условима*. Београд: Српска академија образовања.
- Илић, М. и Р. Амовић Кезуновић (2015). Евалуација тандемског учења. У: Зборнику радова *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице, 177–196.
- Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У: С. Шпановић (прир.): *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет, 43–62.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов на Дону: „Феникс“.
- Слатина, М. (2005). *Од индивидуе до личности – увођење у теорију конфлуентног образовања*. Зеница: Дом штампе д.д.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. СПб: Питер.
- Шпановић, С. (2016). Флексибилни систем наставе. У: С. Шпановић (прир.): *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет, 115–127.

Mile Đ. Ilić

Faculty of Philosophy Banja Luka

CULTURAL-SUPPORTIVE MEANS IN DIDACTIC PARADIGMS AND INSTRUCTIONAL SYSTEMS

Summary

The processes and outcomes of teaching and learning are not determined only by choice and application of cultural-supportive means. The effects of the use of these resources depend on the dominant didactic paradigm on which learning and teaching are based, and on the complementary activities of students and teachers within the structure of the implemented teaching system (model, variant).

The paper compares and illuminates the application of cultural-supportive means in traditional instruction (dogmatic and explanatory-reproductive type) based on the conservative and rational didactic paradigm, and an innovative instruction (evolving and personally oriented type) based on the phenomenological and constructivist didactic paradigm.

The results of the experimental application of cultural-supportive (verbal-textual, visual, audio and multimedia) means in an innovative (optimally individualized, interactive and inclusive) education of the developing and personally oriented type, structured on the phenomenological and constructivist paradigm, were analyzed. The paper points to the needs and possibilities of a more effective application of cultural-supportive resources in an innovative instruction based on new didactic paradigms, as well as to the system, human and other resources that are the prerequisites for this.

Key words: *didactic paradigms, types of instruction, instructional systems, learning and teaching.*

Слађана Б. Миљеновић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини

Марица Ж. Травар*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини

СИНДРОМ ИЗГАРАЊА НА ПОСЛУ КОД НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ И СРЕДЊИХ ШКОЛА И ЊЕГОВЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Апстракт: Честе и недовољно јасне реформе, много административних послова који одузимају вријеме за рад са ученицима и припрему часа, лоше понашање ученика што подразумева насиље у школи, непослушност, негативан однос према школи и школским обавезама и многи други фактори представљају повећан ниво оптерећења, незадовољства, стреса, па и синдрома изгарања који се све чешће јавља код наших наставника. Циљ овог рада био је испитати степен изгарања на послу код наставника основних и средњих школа у односу на социјалне и личне карактеристике. Узорак су чинила 263 испитаника. Резултати су показали да, иако оптерећени, наставници нису показали висок степен изгарања на послу. А према неким социјалним и личним карактеристикама показале су се разлике у степену изгарања. Те разлике показале су да постоје одређене импликације овог проблема у наставној пракси. Једна од њих је да активније бављење васпитним радом у школи не доприноси само развоју личности ученика, него и да се наставник боље осјећа док ради свој посао. Друга, да је наставницима који нису завршили наставничке факултете потребна интензивна обука са циљем развоја компетенција потребних за обављање наставничког посла. У обради података коришћена је дескриптивна статистика, као и примијењене непараметријске статистичке технике Спирманов коефицијент, Ман Витнијев У тест и Крускал Волисов тест.

Кључне ријечи: *изгарање на послу, наставници.*

УВОД

Са психолошког становишта посматрано стрес је појам који се може објаснити као стање организма када се доживи пријетња и угроженост за властити интегритет. Као посебна врста стреса издваја се стрес на послу, који се доживљава у радној околини под условима у којима појединац сматра да не може ис-

* m.sladja@yahoo.com

* maricac86@gmail.com

пунити очекивања околине. Сматра се да је професионални стрес везан за сваку врсту професије. Беторет (Betoret, 2009) сматра да уколико је индивидуа дуго изложена стресним догађајима, онда долази до синдрома изгарања на послу. Према другој дефиницији, изгарање на послу је реакција на хроничне и дуготрајне изворе стреса у раду. То је стање исцрпљености у коме појединац не може учинковито функционисати (Škrinjar, 1996, према: Domović et al, 2010), а настаје као посљедица дуготрајне изложености професионалном стресу (Ajduković, Ajduković, 1996, према: Domović i sar., 2010). Први научни радови на тему изгарања на послу појављују се 70-их година прошлог вијека. Овај синдром најприје је уочен код медицинских радника који су радили са психијатријским болесницима и на интензивној њези. Касније је примјећен и код особа које се баве другим професијама.

Данас се као најстреснија занимања врло често издвајају: полицајац, војник, доктор медицине запослен у хитној помоћи, мајка мале дјеце, учитељ и грађевински радник (Moravek, 2007). Када се анализирају подаци о географским подручјима у којима је синдром изгарања на послу најзаступљенији, релевантна истраживања показују да је он заступљен 69% код људи у Јапану и Тајвану, 20% у Сједињеним Америчким Државама, и 28% код људи у Европској заједници (Maslach et. al., 2001). Прије десет година Свјетска здравствена организација (WHO) прогласила је стрес на радном мјесту свјетском епидемијом. Од тада се стрес на послу још више повећао због продубљене глобалне кризе и незапослености.

С циљем испитивања синдрома изгарања на послу, конструисани су различити инструменти којима се мјери овај феномен, али најчешће се користи Маслачев инвентар изгарања на послу – Maslach Burnout Inventory (MBI). Он мјери професионалне карактеристике испитаника и узроке појаве синдрома изгарања на послу, с циљем да се побољша квалитет радног живота запослених (Dedić, 2004). Синдром изгарања се и дефинише у односу на овај мјерни инструмент. Маслачева је на основу резултата својих истраживања издвојила три компоненте изгарања: емоционалну исцрпљеност (преосјетљивост, емоционална празнину, отупјелост), деперсонализацију (доживљај отуђености, безличан однос са колегама) и ниско лично постигнуће (самоомаловажавање, доживљај некомпетентности који смањује ефикасност у раду) (Maslash, 2003). Према овим категоријама симптоме изгарања на послу Маслачева описује овако:

- емоционална исцрпљеност често се манифестује кроз тјелесне реакције, као што су: главобоља, поремећен апетит, несаница и замарање. Особа има осјећај да су јој емоционалне резерве исцрпљене и губи интересовање за комуникацију са другим људима;
- деперсонализација се препознаје по безосјећајним реакцијама на оне којима је помоћ потребна. Људи се почињу третирати као објекти, а јавља се и цинизам у односу са колегама и осјећај губитка личног идентитета;

- лично постигнуће, уколико је у опадању, манифестује се кроз губитак мотивације и интереса за посао и осјећај неефикасности и преоптерећености, па све до потпуног одустајања (Maslach et al., 2001).

Готово сви емпиријски налази говоре у прилог томе да су хуманистичке професије најподложније синдрому изгарања на послу, међу којима је и наставничка. Један од великих проблема са којима се сусрећу радници који обављају хуманистичке професије, а посебно наставници, јесте повлачење јасне границе између пословног и приватног. О наставницима се не размишља само као о професионалцима који раде у школи. Њихова одговорност је значајна за цијело друштво и наставници имају обавезу да поједине елементе своје професионалне улоге испољавају и ван радног мјеста и времена, као дио њихове васпитачке и образовне мисије (Грубачић, Чабаркапа, 2013).

Губитак мотивације и преданости наставника услед учесталог и дугог рочног стреса, како је Фројденбергер дефинисао изгарање на послу (Freudenberger, 1974), доводи до тешкоћа у функционисању не само наставника као личности него се то негативно одражава и на функционисање школе, професионално постигнуће, као и на психосоцијални статус његове породице (Guglielmi, Tatrow, 1998, према: Крнјачић, 2003). Стога, проучавање професионалног стреса код наставника у основним и средњим школама има посебан значај, како због самих запослених и ученика, тако и због великог друштвеног значаја ових занимања (Чабаркапа, 2009).

Резултати истраживања која су на подручју Хрватске обавили Домовић, Мартинко и Јурчећ показују да су социо-демографска обиљежја и самопоштовање повезани са професионалним изгарањем на послу и са то свим димензијама изгарања: емоционалном исцрпљеношћу, деперсонализацијом и личним постигнућем (2010).

Наставници као најчешће изворе стреса на послу наводе: лоше понашање ученика што подразумева насиље у школи, непослушност, негативан однос према школи и школским обавезама. Затим, лоше услове радног окружења који се односе на велики број ученика у одјељењима, лоша или оскудна средства за наставу, недовољна новчана примања и немогућност напредовања. Много административних послова који одузимају вријеме за рад са ученицима и припрему часа су такође неки од извора стреса са којима се наставници срећу (Travis, Cooper, 1996 према Чабаркапа, 2009). Поред наведеног, ту су и лош школски етос, који укључује лоше односе са колегама, лошу комуникацију са управом школе, неадекватну дисциплинску политику школе и бирократски систем руковођења и управљања (Чабаркапа, 2009).

Осим поменутих извора стреса узрокованих организацијом рада у школи, у литератури се наводе и индивидуални. Кризманић наводи да су изгарању склоније одговорније особе, особе са великим очекивањима на послу и које су превише посвећене послу и у њему налазе смисао постојања (Krizmanić, 1995). Емпиријски налази, такође, показују да постоје разлике у изгарању на послу и у погледу на пол, радни страж, на степен образовања (Maslach et al., 2001).

Резултати бројних истраживања показали су да наставници који имају мање година радног стажа имају већи степен изгарања (Dorman, 2003; Farber, 1984; Chan, 2003, према Martinko, 2010), да су мушкарци склонији изгарању посебно у домену деперсонализације (Anderson, Iwanicki, 1984; Schaufeli, Baker, 2004, према Martinko, 2010), а да су наставници са више радног стажа показали већи степен личног постигнућа, што указује на мањи степен изгарања (Brouwers, Tomić, 2000). Према студији спроведеној у Турској, која је имала за циљ истражити повезаност изгарања на послу код учитеља с обзиром на пол, радни стаж и жељу да и њихова дјеца постану учитељи, није утврђена статистички значајна разлика између учитеља и учитељица, али резултати су указали да учитељи доживљавају већи степен изгарања на послу од учитељица. Ово истраживање показује да учитељи који имају мање од десет година радног стажа чешће доживљавају изгарање на послу од учитеља с дужим радним искуством. Показало се да учитељи који не желе да и њихова дјеца постану учитељи, доживљавају већу степен изгарања на послу од оних који то желе (Kuzijev, Topolovčan, 2013).

Грејсон и Алварез у оквиру своје студије утврдили су да овом синдрому највише доприносе релације са ученицима и родитељима, па тек онда ресурси школе (Grayson, Alvarez, 2008). Сличне налазе износе Фридман и Исак, који су указали на то да уобичајено понашање ученика, као што је непоштовање ауторитета наставника и непажња на часу, објашњава 22% варијансе радног изгарања. То значи да се поред организационог и индивидуалног фактора, може издвојити и посебан фактор персоналне интеракције, који се односи на квалитет односа са ученицима и њиховим родитељима (Friedman, Isak, 1995). Према истраживањима домаћих аутора (Grubačić, 2011; Ostojić, 2012; Petrović, 1999; Ćirović, 2007), већину ових фактора истичу и наставници у нашим школама, укључујући и захтјев за прилагођавањем промјенама које су посљедица честих и недовољно јасних реформи у систему образовања, што представља повећан фактор оптерећења, незадовољства, стреса, па и синдрома изгарања.

Да би испунио захтјеве радне околине, наставник најприје треба да усклади своја очекивања са очекивањима околине. Међутим, то је све теже постићи, јер са новим реформама школства и посао наставника се повећава, његове улоге постају све разноврсније и сложеније, а стресне ситуације чешће и интензивније. Неспорно је колики друштвени значај имају наставници и учитељи, али је и очигледно да је посљедњих пар година дошло до погоршања друштвеног статуса и угледа ове професије у односу на ранији период, што се одражава на мотивацију за рад, задовољство послом, као и на доживљај стреса и радног напрезања (Чабаркапа, 2009).

У једном сличном истраживању у ком су испитиване димензије из модела Big five које представљају значајне предикторе задовољства послом наставника запослених у основним школама, и приликом чега су узете у обзир варијабле: пол, радно мјесто и стаж, утврђено је да су: „парцијални доприноси пола и стажа значајни, као и парцијални доприноси димензија: савесност, екстраверзија и отвореност ка искуству“ (Митровић 2016: 347). Ова ауторка закључу-

је да наставнике запослене у основним школама у професионалном раду покреће управо унутрашња мотивација, што је, по њеном мишљењу, похвално ако се узме у обзир важећа теорија о цјеложивотном учењу и професионалним компетенцијама потребним за рад у 21. вијеку.

МЕТОДОЛОГИЈА

Проблем и предмет истраживања

Ако узмемо у обзир да је образовање и васпитавање основна функција наставничког позива, то обавезно подразумјева укључено когнитивно ангажовање. Али то увијек укључује и испољавање емоционалне и социјалне димензије личности, што представља додатни напор. Бројне реформе које се дешавају у школским системима, много захтјева који се пред њих постављају и потреба за овладавањем све већег броја компетенција, наставнике излажу све већем стресу. То представља проблем нашег истраживања и указује на све већу потребу истраживања синдрома изгарања на послу код наставника, како средњих тако и основних школа.

Предмет нашег истраживања јесте изгарање на послу код наставника основних и средњих школа и разлике које постоје у степену изгарања према одређеним социјалним и личним карактеристикама наставника.

Циљ је испитати степен изгарања код наставника у односу на личне карактеристике испитаника (пол, године старости, радни стаж, степен образовања, стручну спрему и образовни профил) и социјалне карактеристике (мјесто гдје раде, мјесто и улогу које имају у школи, број школа у којима раде и образовни циклус у ком предају).

Из тако дефинисаног циља постављено је више специфичних задатака:

- 1) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на пол наставника;
- 2) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на мјесто гдје наставници раде;
- 3) Утврдити постоји ли статистички значајна повезаност између изгарања на послу и година старости наставника;
- 4) Утврдити постоји ли статистички значајна повезаност између сагоревања на послу и радног стажа наставника;
- 5) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на мјесто и улогу одјељенског старјешине у школи;

- 6) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на школу у којој раде (основна или средња школа);
- 7) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на стручну спрему наставника;
- 8) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на број школа у којима наставници раде;
- 9) Утврдити постоји ли статистички значајна повезаност између сагорјевања на послу у односу на образовни циклус у ком наставник ради;
- 10) Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на образовни профил наставника.

Хипотезе истраживања

Полазећи од дефинисаних задатака истраживања, поставили смо следеће хипотезе:

- 1) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на пол наставника;
- 2) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на мјесто гдје наставници раде;
- 3) Постоји статистички значајна повезаност између изгарања на послу и година старости наставника;
- 4) Постоји статистички значајна повезаност између сагорјевања на послу и радног стажа наставника;
- 5) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на мјесто и улогу разредног старјешине у школи;
- 6) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на школу у којој раде (основна или средња школа);
- 7) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на стручну спрему наставника;
- 8) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на број школа у којима наставници раде;
- 9) Постоји статистички значајна повезаност између сагорјевања на послу у односу на образовни циклус у ком наставник ради;
- 10) Постоји статистички значајна разлика у степену изгарања на послу с обзиром на образовни профил наставника.

Мјерни инструменти

Да бисмо процјенили синдром професионалног изгарања, користили смо Маслачев инвентар изгарања на послу (Maslach Burnout Inventory MBI) који је конструисан 1994. године и показао се поузданим за испитивање овог феномена како у другим европским земљама тако и на нашем подручју. Инвентар се састоји од три субскеале: емоционална исцрпљеност, деперсонализација и лично постигнуће. Основне карактеристике ове три субскеале детаљно су описане у теоријском дијелу рада. Инвентар се састоји од 22 тврдње које су испитаници процјењивали на скали Ликертовог типа од нула до шест степени интензитета: 0 = никад; 1 = ријетко (неколико пута годишње или мање); 2 = понекад (неколико пута мјесечно или мање); 3 = редовно (неколико пута мјесечно); 4 = често (једном седмично); 5 = врло често (неколико пута седмично); 6 = увијек (сваки дан).

За испитивање личних и социјалних карактеристика наставника коришћен је упитник конструисан искључиво за потребе овог истраживања.

Статистичке методе обраде података

У обради прикупљених података коришћена је дескриптивна статистика (проценти, аритметичка средина, медијана, перцентири, стандардна девијација, минимум, максимум, коефицијент закошености и коефицијент заравњености). Нормалност дистрибуције варијабли (емоционална исцрпљеност, лично постигнуће, радни стаж и године старости) испитана је Shapiro-Walk тестом. Дистрибуција варијабли одступала је од нормалне, стога су у даљим анализама примијењене непараметријске статистичке технике: Spearman-ov koeficijent korelacije ro, Mann-Whitney U тест и Kruskal-Wallis тест.

Узорак

Истраживање је спроведено на простору града Бијељине 2016. године. Испитаници су били наставници из четири основне и три средње школе. Величина узорка је 263 испитаника, од тога 195 испитаника женског и 68 испитаника мушког пола. Мјесто и улогу одјељеног старјешине има укупно 70,3% испитаника. Од укупног броја испитаника, њих 54% ради у основној школи, док 46% ради у средњој школи. Високу стручну спрему има њих 80,2%, 11,8% вишу стручну спрему, док 8% има завршен мастер студиј. Преглед образовног циклуса у коме испитаници раде изгледа овако: 25,1% млађи школски узраст, 28,9% старији школски узраст и 46% средњошколски узраст. Узме ли се у обзир број школа у којима наставници раде, структура узорка је сљедећа: 85%

наставника ради само у једној школи, 11% у двије школе, 2% у више од двије школе. Према образовном профили структура узорка је сљедећа: природне науке завршило је 17,1% испитаника, друштвене науке 22,8%, техничке науке 12,2%, језике 19,4%, умјетност 4.6% и учитељски факултет 24%. Узорак је репрезентативан у односу на популацију наставника запослених у Источном дијелу Републике Српске.

РЕЗУЛТАТИ

Поузданост субскала изражена Кронбаховим алфа коефицијентом за емоционалну исцрпљеност била је 0,73 (добра), за лично постигнуће била је 0,74 (добра), док је за деперсонализацију износила 0,32 (неприхватљива), па је ова скала изостављена због непоузданости података који су њоме добијени и који се не могу тумачити и користити у научне сврхе.

Низом Mann–Whitney U тестова испитали смо разлике у постигнутим скоровима на појединачним скалама професионалног изгарања с обзиром на пол и мјесто гдје наставници раде (село или град). Резултати указују да не постоје статистички значајне полне разлике и разлике с обзиром на мјесто гдје наставници раде на двије скале.

У циљу испитивања повезаности између варијабли емоционална исцрпљеност, лично постигнуће, године старости и радни стаж наставника примјењен је Спирманов коефицијент корелације R_o , а прије тога утврђени су дескриптивни показатељи за измјерне варијабле (в. Табела 1).

Табела 1. *Дескриптивни показатељи за измјерене варијабле: емоционална исцрпљеност, лично постигнуће, године старости и радни стаж*

Варијабле	Min	Max	AS	SD	Sk	Ku
Емоционална исцрпљеност	3	35	13,06	6,38	1,36	1,88
Лично постигнуће	8	36	27,18	6,27	−0,62	−0,24
Године старости	22	65	41,28	10,45	0,41	−0,71
Радни стаж	0	41	14,04	9,87	0,82	−0,10

Подаци у Табели 2. свједоче да је добијена умјерена негативна корелација скорова на скали емоционална исцрпљеност са скоровима на Личном постигнућу $r_s = -0,32$, $p < 0,01$ и нешто нижа позитивна корелација скорова на скали Емоционалне исцрпљености са годинама старости $r_s = 0,19$, $p < 0,01$ и радним стажом $r_s = 0,15$, $p < 0,05$. Остале корелације нису биле статистички значајне.

Табела 2. Спирманови коефицијенти корелације

	Варијабле	Емоционална исцрпљеност	Лично постигнуће	Године старости	Радни стаж
Spirmanov ro	Емоционална исцрпљеност	1			
	Лично постигнуће	-0,43**	1		
	Године старости	0,16**	0,06	1	
	Радни стаж	0,12	0,09	0,89**	1

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

У циљу испитивања разлика у скоровима на појединачним скалама професионалног изгарања између наставника који су одјељенске старјешине и оних који то нису примијењени су Mann-Whitney U тестови.

Табела 3. Дескриптивни показатељи за измјерене варијабле: мјесто и улога у школи и изгарање на послу

Одјељенски старјешина		N	AS	Mdn	SD	Percentili		
						25	50	75
Да	Емоционална исцрпљеност	185	12,51	11	5,70	8	11	16
	Лично постигнуће	185	27,78	29	5,89	24	29	32
Не	Емоционална исцрпљеност	78	14,37	12	7,64	9	12	18
	Лично постигнуће	78	25,76	27	6,92	20	27	320

На основу података у Табели 3. закључујемо да је добијена статистички значајна разлика између одјељенских старјешина ($Mdn = 29$) и оних који немају ову улогу у школи ($Mdn = 27$) у скоровима на личном постигнућу $U = 9124,5$, $z = -2,08$, $p < 0,05$. Одјељенске старјешине постигле су више скорове на Личном постигнућу у односу на наставнике који немају старјешинство. Нису добијене статистички значајне разлике између одјељенских старјешина и оних који то нису на скали емоционалне исцрпљености.

Примјеном Mann-Whitney U теста показало се да постоје статистички значајне разлике између наставника основних и наставника средњих школа у скоровима на личном постигнућу ($U = 7039,5$, $z = -2,53$, $p < 0,05$). Наставници запослени у основним школама постигли су виши скор ($Mdn = 34$) у односу на наставнике у средњим школама ($Mdn = 31$). На скали Емоционалне исцрпљености нису добијене значајне разлике (в. Табела 4).

Табела 4. *Дескриптивни показатељи за измјерене варијабле: образовни циклусу и изгарање на послу*

Образовни циклус		N	Mean	Median	Std. Deviation	Percentili		
						25	50	75
Основна школа	Емоционална исцрпљеност	142	7,92	6,00	6,71	3,00	6,00	2,00
	Лично постигнуће	142	32,81	34,00	7,15	29,00	34,00	38,00
Средња школа	Емоционална исцрпљеност	121	8,49	7,00	6,361	4,00	7,00	12,00
	Лично постигнуће	121	31,0	31,00	6,63	26,00	31,00	36,00

У циљу испитивања разлика у нивоима емоционалне исцрпљености и личног постигнућа између група са различитом стручном спремом примијењен је Kruskal-Wallis тест, јер услови за примјену ANOVA теста нису били задовољени. Резултати показују да не постоје статистички значајне разлике између група наставника с обзиром на стручну спрему. Такође, Kruskal-Wallis тест показао је да у скоровима на емоционалној исцрпљености и личног постигнућу не постоје статистички значајне разлике између наставника који раде у једној, двије или више школа, као ни разлике између наставника који раде у нижим разредима основне, вишим разредима основне и онима који раде у средњој школи.

Како бисмо испитали разлике у нивоима емоционалне исцрпљености и личног постигнућа између пет група наставника раличитог образовног профила примијењен је Kruskal-Wallis тест.

Табела 5. *Дескриптивни показатељи за измјерене варијабле: образовни профил и емоционална исцрпљеност*

Емоционална исцрпљеност Образовни профил	N	AS	Mdn	SD	Percentili		
					25	50	75
Природне науке	45	12,51	11	5,95	8,5	11	16,5
Друштвене науке	60	14,98	13,5	7,20	10	13,5	17,75
Техничке науке	32	11,78	11	4,07	9	11	15,5
Језици	51	14,12	11	6,97	9	11	18
Учитељски факултет или виша школа	75	11,68	10	5,94	8	10	14

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у нивоу Емоционалне исцрпљености између група. $\chi^2(5, n = 263) = 12,77; p < 0,05$. Интересовало нас је међу којим групама је та разлика статистички значајна. У те сврхе, за поређење по паровима примијењено је десет Mann-Whitney U тестова са Бонферони корекцијом. Према добијеним резултатима статистички је значајна само разлика у емоционалној исцрпљености између групе оних који су завр-

шили учитељски факултет или вишу школу или умјетност ($Md = 10$, $n = 75$) и групе која је завршила друштвене науке ($Md = 13,5$, $n = 60$). $U = 1552$, $z = -3,098$, $p < 0,05$). Наставници који су завршили учитељски факултет или вишу школу али и умјетност постигли су ниже скорове на скали емоционалне исцрпљености у поређењу са онима који су завршили друштвене науке (в. Табела 5).

ДИСКУСИЈА

Анализом прикупљених податка утврђено је да су скале за емоционалну исцрпљеност и лично постигнуће показале задовољавајући степен поузданости за разлику од скале деперсонализације чији је коефицијент поузданости изузетно низак, и из тог разлога смо је у потпуности искључили из даљих анализа као непоуздану за извођење научних закључака.

Резултати неких истраживања указују да учитељи који раде у граду имају већи степен сагорјевања од учитеља који раде у селу (Abel, Sawel, 1999, према Dorman, 2003). Једно од могућих објашњења је бржи ритам живота, бројнија одјељења и већи колектив који су и већи извори стреса, па су наставници који раде у граду подложнији професионалном изгарању. Међутим, резултати нашег истраживања указују да нема статистички значајне разлике између наставника који раде у граду или у селу на двије скале које су испитиване. Међу наставницима такође нису забиљежене значајне разлике с обзиром на мјесто гдје раде.

Даљом анализом настојали смо испитати повезаност између варијабли емоционална исцрпљеност и лично постигнуће. Резултати анализе показали су да што више емоционалне исцрпљености наставник мисли да доживљава, то мање личног постигнућа мисли да постиже. Потребно је нагласити да је у питању умјерена корелација између ових варијабли. Неки резултати досадашњих истраживања показали су да варијабла личног постигнућа нема значајну повезаност са другим варијаблама које указују на изгарање на послу (Maslach et al., 1996), док су пак, други резултати показали да ипак постоји значајна негативна, али ниска повезаност између личног постигнућа и емоционалне исцрпљености (Domović i sar., 2010).

Испитујући феномен изгарања на послу код наставника, ранија истраживања показала су да постоји значајна разлика у емоционалној исцрпљености учитеља са мање година радног стажа у односу на њихове колеге које имају више година радног стажа. Учитељи са мање година радног стажа показују мању емоционалну исцрпљеност (Domović i sar., 2010). Истраживања спроведена у Холандији, такође су показала да већи ризик од сагорјевања имају учитељи са дужим радним стажом (Van Ginkel, 1987, према: Van Horn, 2002). И резултати нашег истраживања показали су умјерену повезаност година старости, радног стажа са изгарањем на послу, на тај начин да се са годинама живота и стажа повећава емоционална исцрпљеност. То се може објаснити процесом истро-

шености. Наставници са повећањем година како живота, тако и стажа, због процеса истрошености све теже излазе на крај са свакодневним стресним ситуацијама на послу и то доводи до емоционалне исцрпљености. Постоје и емпијски налази који показују супротно, да млађи наставници доживљавају већи степен емоционалне исцрпљености и деперсонализације у односу на старије колеге (Chan, 2003, према: Martinko, 2010), а да наставници који имају више радног искуства показују већи степен личног постигнућа што указује на нижи степен изгарања (Brouwers, Tomić, 2000).

Резултати истраживања рађеног у Хрватској показују да наставници мушког пола показују већи степен деперсонализације у односу на колегинице женског пола (Domović i sar., 2010). На скали емоционалне исцрпљености и личног постигнућа нису се показале значајне разлике. С обзиром да је у нашем истраживању скала деперсонализације показала низак ниво поузданости, поређење у том случају не можемо вршити. Али и у нашем истраживању показало се да не постоји статистички значајна разлика у односу на пол када је у питању емоционална исцрпљеност и лично постигнуће.

У теоријском дијелу рада навели смо закључке које су Грејсон и Алварез извели на основу резултата своје студије који кажу да сагорјевању наставника на послу највише доприносе релације са ученицима и родитељима, и то би нас навело на претпоставку да су одјељенске старјешине подложније сагорјевању на послу (Grayson, Alvarez, 2008). Међутим, наши резултати показују да наставници који имају разредно старјешинство имају боље резултате на скали личног постигнућа, а то значи мањи ризик од изгарања на послу. Ови резултати могу се објаснити тиме да су наставници са улогом одјељенског старјешине више укључени у васпитну улогу школе и чешће могу да виде резултате свога рада на дјелу, захвалност и потврду од родитеља о свом раду, што их доводи до већег степена осјећаја личног постигнућа.

Када је у питању стручна спрема наставника, резултати досадашњих истраживања о овом сегменту личних карактеристика се разликују. Резултати истраживања које су спровели Дуатепе и Акус-Цикла казују да учитељи који имају већи степен образовања имају и већи степен сагорјевања на послу (Duatere, Akus-Cikla, 2004), док резултати које су спровели Шваб и Иванички показују супротно: стручна спрема не показује разлику у степену сагорјевања код наставника (Schwab, Iwanicki, 1982). И наши резултати говоре да нема статистички значајне разлике између група са различитим степеном образовања у степену изгарања на послу.

Резултати истраживања показали су да нема статистички значајне разлике између наставника основних и наставника средњих школа у степену изгарања на послу. Исте резултате добили су Колудровић, Јукић и Ерцеговац у свом истраживању (Koludrović i sar., 2009).

С обзиром да су испитаници били учитељи у разредној настави и наставници у предметној настави, хтјели смо утврдити да ли међу њима постоји раз-

лика у степену изгарања. Досадашња истраживања рађена на територији Хрватске показала су да учитељи имају висок ниво осјећаја личног постигнућа (Domović i sar., 2010). Друго истраживање указује на то да су учитељи разредне наставе задовољнији одабраним занимањем од наставника у предметној настави (Koludrović i sar., 2009). Аутори закључују да учитељи који су задовољни одабраним занимањем, не доживљавају емоционалну исцрпљеност, деперсонализацију и имају висок степен личног постигнућа. Наше истраживање је показало да наставници који су завршили учитељски факултет, дакле учитељи, показују нижи степен емоционалне исцрпљености у односу на наставнике који су завршили друштвене науке. Ови резултати су били очекивани, јер су учитељи самим избором професије били спремни на рад у просвјети и наставнички позив, док су предметни наставници могли очекивати и неку другу професију. Даље, током учитељског студија имали су додир са практичним радом и потпуно се припремали за рад у учионици, те самим тим имали реалнија очекивања од посла, док предметни наставници долазе често неприпремљени за улогу наставника. Сама припрема захтјева много учења и прилагођавања што јесте одређени вид стреса који може довести до осјећаја емоционалне исцрпљености. Поред тога, учитељски студиј омогућава педагошко-психолошку и дидактичко-методичку припремљеност учитеља, те су они темељније оспособљени за свој будући позив.

ЗАКЉУЧЦИ

На основу предочених резултата може се закључити да наставници који су чинили узорак испитаника у нашем истраживању, упркос оптерећењу које имају на послу, нису показали висок степен изгарања на послу. Судећи према неким личним и социјалним карактеристикама испитаника показало се да постоје одређене разлике у степену професионалног изгарања. Наставници исто оптерећење на послу имају и када тек почињу да раде и када је њихов радни вијек при крају. Узимајући у обзир разне реформе које су честе на нашим просторима, додатни стрес представља и поновно прилагођавање новим захтјевима и условима у раду. Стога, није ни изненађујући резултат добијен у овом истраживању да наставници са дужим радним стажом и већим бројем година старости доживљавају и већу емоционалну исцрпљеност.

Резултат који је значајан у овом истраживању је тај да одјељенске старјешине показују већи степен личног постигнућа од својих колега који то нису у школској години. Улога одјељенског старјешине је да се поред образовног много више бави васпитним радом. Наставници који испуњавају само образовну улогу ријетко на дјелу могу да виде резултате свога рада, за разлику од оних који се поред образовног баве и васпитним радом, што осјећај личног постигнућа подиже на виши ниво. Међу наставницима нису забиљежене значајне разлике у степену изгарања на послу с обзиром на школу у којој раде.

У теоријском дијелу смо поменули да наставничка професија захтијева велико улагање когнитивних, емоционалних и социјалних снага једне личности да би се задовољили сви захтјеви који се стављају пред наставника данашњице. Да би се ти захтјеви испунили, да би се успоставио склад између могућности појединца и очекивања околине и на тај начин смањио стрес, а самим тим и изгарање на послу, потребна је темељна припрема за наставнички позив. То управо потврђују резултати овог истраживања који указују да наставници који су завршили учитељски факултет показују мањи степен емоционалне исцрпљености. Сам избор те професије, у самом старту, затим вишегодишња припрема у виду теоријских али и практичних знања доприносе развоју реалније слике о наставничкој професији и развоју компетенција за што боље обављање наставничке улоге.

Резултати овог истраживања указали су на неколико важних импликација за наставну праксу, међу којима су:

- због појаве да наставници са дужим радним стажом и већим бројем година старости доживљавају већу емоционалну исцрпљеност, психолози и други стручни сарадници у школи могу да уложе додатни напор и организују са њима радионице, групне разговоре, размјену искуства и сл. у циљу превазилажења овог сегмента професионалног изгарања и очувања њиховог менталног здравља;
- активније бављење васпитним радом у школи не доприноси само развоју личности ученика, него и да се наставник боље осјећа док ради свој посао. Чињеница да одјељенске старјешине показују већи степен личног постигнућа ствара и нову слику о овом мјесту и улози наставника у школи. Због тога су и часови одјељенске заједнице прилика и начин да се оствари већа самоефикасност наставника у наставном процесу;
- наставници запослени у основним школама раде са дјецом млађег узраста и имају специфичну врсту ауторитета, док наставници у средњим школама раде са адолесцентима и поред наставе посвећени су обавезама које се неријетко тичу преусмјеравања понашања ученика, што захтијева њихово додатно ангажовање и самим тим осјећај слабијег личног постигнућа.
- наставницима који нису завршили наставничке факултете потребна је интензивна обука са циљем развоја компетенција потребних за обављање наставничког посла.

Литература

- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation approach, *Educational Psychology*, 29(1), 45–68.

- Brouwers, A. and W. Tomic (2000). Alongitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management, *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
- Van Horn, J. (2002). *Teacher Burnout: A Flickering Flame, An Empirical Study. Among Teachers from a Social Exchange Perspective*. Utrecht: Eburon.
- Grayson J. L. and H. K. Alvarez (2006). Teacher stress in Southeastern Ohio: Differential rates of survey return based on dissemination method, burnout levels, and school climate factors, *Ohio Psychological Association Annual Convention*, Columbus, OH.
- Грубачић, Ј. и М. Чабаркапа (2013). Извори стреса и синдром изгарања на послу код наставника, *Зборник Филозофског факултета*, XLII(1), 433–449.
- Dedić, G. (2004). Sindrom sagorjevanja na radu, *Vojnosanitetski pregled*, 11, 851–855.
- Domović, V., Martinko, J. i L. Jurčec (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu, *Napredak*, 151(3–4), 350–369.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35–47.
- Duatepe, A. and O. Akkuo-Cikla (2004). The relationship between primary school teachers' burnout and some of their demographich variables, *Pedagogy Studies*, 70, 55–60.
- Катрина-Митровић, В. (2016). Особине личности као предиктори задовољства послом запослених у основном образовању, *Нова школа*, XI(1), 347–361.
- Koludrović, M., Jukić, T. i I. R. Ercegovac (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika, *Život i škola*, 22(2), 235–249.
- Krizmanić, M. (1995). Interakcijski model izgaranja na poslu, prilog 1, *Psihološka i duhovna pomoć pomagačima*. Zagreb: Dobrotvorno udruženje Dobrobit.
- Krnjajić, S. (2003). Nastavnik pod stresom, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 222–244.
- Kuzijev, J. i T. Topolovčan (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorjevanju učitelja u osnovnoj školi, *Andragoški rječnik*, 17(2), 125–144.
- Maslach, C., Jackson, S. E. and M. P. Leiter (1996). MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual. *Consulting Psychologists Press*, Palo Alto, CA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & M. P. Leiter (2001). Job burnout, *Annu Rev Psychol*, 52, 397–422.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New directions in Research and Intervention, *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorjevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik*, 14(2), 99–110.
- Moravek, D. (2007). Rizici stresa na radnom mjestu – pristup i prevencija. Preuzeto 21. 4. 2016. sa <http://www.moravek.net>
- Ćirović, S. (2007). *Doživljaj stresa na radu kod nastavnika u srednjim školama*. (Diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staf burnout, *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.

- Friedman, I. A. and B. Farber (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout, *Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35.
- Schwab, R. L. and E. F. Iwanicki (1982). Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60–74.
- Чабаркапа, М. (2009). Синдром изгарања на послу код наставника, *Настава и васпитање*, 2, 268–286.

Сладжана Б. Миленович

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет, Биелина

Марица Ж. Травар

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет, Биелина

СИНДРОМ ВЫГОРАНИЯ НА РАБОТЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ И ЕГО ВЛИЯНИЕ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация

Частые и недостаточно четкие реформы, многие административные задачи, которые требуют времени для работы со учениками и подготовки к урокам, плохое поведение учеников, связанное с насилием в школе, неповиновением, негативным отношением к школе и школьным обязанностям и многими другими факторами, представляют собой повышенный уровень рабочей нагрузки, неудовлетворенности, стресса и даже синдром выгорания, который все чаще проявляется у наших учителей. Целью настоящей работы было исследование степени выгорания при работе у преподавателей начальных и средних школ в отношении к социальным и личностным характеристикам. Образец состоял из 263 преподавателя. Результаты показали, что, хотя и обременены, учителя не показали высокой степени выгорания на работе. И, согласно некоторым социальным и личностным характеристикам, были показаны различия в степени выгорания. Эти различия показали, что в школьной практике есть некоторые влияния этой проблемы. Одно из них состоит в том, что более активное участие в воспитании в школе не только способствует развитию личности учеников, но и учителю, чувствующему себя лучше при выполнении своей работы. Во-вторых, учителя, которые не закончили педагогические факультеты, нуждаются в интенсивном обучении с целью развития компетенций, необходимых для выполнения преподавательской работы. В обработке данных использована описательная статистика, а также и применяемый непараметрический статистический метод коэффициента Спирмана, тест У Ман Витни и тест Крускала Волиса.

Ключевые слова: *выгорание на работе, преподаватели.*

Биљана Б. Јоксимовић*

Основна школа „Вукашин Радуновић“, Беране

ЂАЧКЕ ПРИРЕДБЕ КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНИ ФАКТОР ОСАМОСТАЉИВАЊА УЧЕНИКА

Апстракт: Ђачке приредбе проистичу из стваралачког ангажовања ученика и наставника у слободним активностима. Представљају својеврстан начин приказивања постигнућа ученика произашлог ван плана редовне наставе. Оне су специфичне културно-забавне манифестације намијењене вршњацима, родитељима ученика, гостима, управи школе и слично. Могу се припремати тематски, поводом обиљежавања одређених државних, историјских, националних, културних, школских, локалних и других важних датума и празника.

Сходно наведеном, циљ овог рада је сагледавање потребе, функције и значаја организовања ђачких приредби у осамостаљивању ученика, њиховом охрабривању, стицању самопоуздања, сигурности у јавном наступању и развијању самокритичности.

Учешћем у оваквим манифестацијама, ученицима се пружа могућност исказивања својих персоналних сензибилитета, креативности и маште. Ученици добијају различите улоге, које подразумевају другачији начин комуникације на релацији наставник–ученик, међусобној комуникацији и посве новој, ученици–публика. У ситуацији су да бирају, надограђују, мијењају – не само добијене улоге – већ и своје ставове и понашање.

Кључне ријечи: ученик, ђачка приредба, осамостаљивање и развој слободне личности.

УВОД

Настава у основној школи је један од најорганизованијих, најсистематичнијих и најодговорнијих облика васпитно-образовног рада и обавезна је за све ученике. Задаци наставе су да омогући стицање знања и развијање способности и вјештина, које су неопходне за даље образовање и живот уопште. Међутим, редовна настава има одређена ограничења у виду: унапријед дефинисаних наставних планова и програма, броја часова по предметима, броја часова у

* biljana65@t-com.me

дневном распореду, остваривања постављених наставних циљева и још много чему, што све спречава наставнике да у већој мјери уваже индивидуалитет ученика и задовоље њихова посебна интересовања.

Савремена реформисана школа тежи да уважи индивидуалне потребе, способности и могућности, и да се организује по мјери дјетета. Управо је организовањем наставе на специфичан и слободнији начин, односно, организовањем слободних активности, наставник у прилици да боље упозна сензибилитет, интересовања и обдареност својих ученика, док су они у таквим условима, у могућности да покажу своје способности, вјештине, таленте и све оно, што им прилично ригидан процес редовне наставе не дозвољава. Организован рад слободних активности ученика представља облик наставе која се организује уважавајући исте принципе и моделе рада редовне наставе, али у првом плану су жеље и интересовања ученика, а све по мјери и потреби које они посједују.

Једно од обиљежја савремене школе јесу слободне активности ученика, које у исто вријеме представљају важан сегмент живота и рада у школи. Организовањем слободних активности, наставник је у могућности да препозна склоности ученика много прије него на наставном часу. Ученик, већ својим одређивањем за одређене наставне садржаје, наговјештава и нешто о својој јачој страни. Пружити ученицима могућност избора је корак ка слободи у изражавању, у складу с личним могућностима и афинитетима.

Наставник, његова умјешност и пожртвовање су од кључног значаја у организацији слободних активности. Он ученицима пружа шансу да ојачају или открију своје потенцијале и слободу избора. Слободне активности нуде бројне садржаје који могу бити осмишљени и планирани у сарадњи са ученицима. Учествовањем у слободним активностима ученици имају могућност слободног и стваралачког изражавања, усавршавања, извођења појединих интелектуалних или мануелних радњи, задовољавају своја интересовања и развијају нова.

Међутим, само организовање слободних активности ученика не би требало да подразумијева само учење оних садржаја који привлаче ученике. Писање, читање, глума, плес, сликање или нека друга активност која је ученицима интересантна, или су за њу обдарени, треба да буде подстицај да се ученици и њихово стваралаштво прикажу, афирмишу и тако стичу самопоуздање и сигурност. Ђачке приредбе представљају само један вид афирмације ученикових постигнућа мимо редовне наставе. Поред тога, то могу бити изложбе ликовних радова, заједничка збирка пјесама и прича, осмишљавање школског часописа и сл.

Овај рад је настао као покушај, да се уз консултовање стручне литературе и искуства практичара, укаже на значај ђачких приредби на укупан развитак личности ученика у смислу њихове образовне, умјетничке, културне, радне и сваке друге еманципације, на оспособљавању и развијању ученика у самосталне, самосвјесне, одговорне и сигурне у себе личности, што је резултат карактеристичних начина учења и поучавања у слободним активностима.

СЛОБОДНО ВРИЈЕМЕ УЧЕНИКА

У школи и њеном раду, заједнички дјелују наставници, ученици, педагози, психолози, управа школе, родитељи ученика, а укључују се и установе, предузећа, односно, локална заједница. Она представља специфичну животну заједницу у којој се његују основне идеје и правци не само образовања, већ и васпитања ученика и: „[...] постаје место где се све више богати и оплемењује унутрашњи живот ученика и ствара један нови, живи социјални механизам који сам васпитно делује на ученике“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 89). У школи се сусрећемо са разноврсном комуникацијом, великим бројем интерперсоналних односа и гдје она све више постаје мјесто не само учења и поучавања, већ и самоучења, мијењања сопствених гледишта и присутних односа услед неизбјегљивих међусобних утицаја свих актера школског живота и рада. То је својеврстан преображај школе која тако постаје активна животна заједница и претпоставља: „[...] стварање нове педагошке климе у разреду и школи, оспособљавање наставника за нове улоге, тј. за сложене послове васпитног рада и отварање школе према породици и локалној друштвеној средини“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 89).

Самим тим, нова педагошка клима подразумејева подршку ученицима у процесу образовања, учења, развоју талената и даровитости, а у исто вријеме, улаже напоре да оним ученицима који из неког разлога не успијевају да у пуној мјери прате наставни процес и постижу одређене резултате, пружи подршку у усвајању знања и процесу социјализације, њима примјереним наставним методама и поступцима. Савременом наставом се подржава креативност и иницијативност, али се и припремају ученици за активне чланове друштва. Стога је школа у обавези да осмисли начин како да привуче ученике да дио слободног времена проводе у школи, да то буде њихова жеља и интерес, а не обавезност и принуда. Ученици треба да осјете да им школа пружа нешто ново, неоптерећујуће, без потребе за оцјењивањем и контролом, а да увиде понајвише само од њих зависи, да ли ће и колико успјети пројекат на којем раде и да тако проведу своје слободно вријеме, односно: „[...] време које им преостаје кад заврше своје радне, школске, породичне и друштвене обавезе и када њиме могу располагати према своме нахођењу, без спољне присиле и принуде, како им лично одговара“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 101).

Наравно, у обавези је школе и наставника да им понуди квалитетан план рада, прилагођен њиховим узрасним, интелектуалним, емоционалним и физичким способностима. На тај начин, школа организовањем слободног времена ученика превентивно дјелује, јер: „Школство је један од моћних механизма усмјеравања и контроле понашања појединца у заједницама данашњице. Ђачки колектив је богомдано окружење за социјализацију појединца, за хуманизацију интерперсоналних компетенција ученика“ (Сузић 2016: 6). Из тог разлога, пожељно би било испитати потребе и интересе ученика, консултовати њихове родите-

ље, наставнике и све оне који би могли дати драгоцене информације о томе шта их привлачи и интересује. И сам наставни процес даје довољно информација о томе колико су ученици укључени у поједине наставне активности, са колико воље и пажње приступају решавању одређених школских задатака и испуњавању захтјева. Тако можемо сазнати њихове одбојности или афинитете према глуми, рецитовању, писању, сликању, вајању, моделовању, плесу и сл. На основу таквих сазнања организује се рад у школи, како би ученици могли дио свог слободног времена посветити оним активностима које их привлаче.

Организовањем слободних активности, ученицима би било понуђено да на квалитетан, привлачан, занимљив и користан начин проводе своје слободно вријеме јер: „Управо, неорганизовано слободно време може бити основа за појаву хулиганства, скитње, просјачења, малолетничке деликвенције, вандализма, насиља, стварања малолетничких банди, навикавања на дрогу, алкохол и слично“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 101). На тај начин школа дјелује не само превентивно, већ и терапеутски. Организовано провођење слободног времена мора бити корисно и занимљиво у исто вријеме, како не би нарушило: „Три основне функције слободног времена: одмор, разоноду и развој личности које се међусобно прожимају и надопуњују“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 101).

Осим тога, осмишљен план провођења слободног времена ученика у школи предвиђа планирање активности ученика које дјелују као: „друштвене и педагошке интервенције које треба да буду одмерене и и целисходне“, при чему план: „не сме да наруши основна обележја слободног времена: слободу, добровољност, спонтаност, самоактивност, креативност, колективност и индивидуалност, одрешена нормативност и разноврсност, не смеју бити супротности, већ се могу и морају преплитати, условљавати и допуњавати“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 101–102). Стога осмишљене активности у оквиру школе морају подстакнути дјечју жељу да у њима учествују, буду дио њих у правом смислу ријечи, да схвате да је њихов допринос велики и да осјећају задовољство када виде продукте заједничког рада и дјеловања.

Организација слободних активности ученика

Савремена настава треба да буде организована по принципима уважавања личности сваког ученика. Да би то постигла, она најприје мора упознати ученике и уочити њихове могућности, способности, интересовања, предзнање које посјеђују, како би их могла разврстати у посебне групе које ће тежити да све то задовоље. Осмишљеним активностима ученици се стављају у разноврсне наставне ситуације које подстичу њихову самосталност, слободу и активност. Такве активности се најчешће упражњавају организовањем слободних активности.

„Квалитет васпитно-образовног рада школе је условљен добром организацијом и адекватном повезаношћу свих њених организационих облика – наставе, слободних активности, допунске и додатне наставе и др.“ (Јањушевић

1990: 184). Настава представља основни облик васпитно-образовног дјеловања, њоме се остварују и испуњавају циљеви васпитања и образовања, али то не би требао бити једини садржај и вид којим се то постиже. У сваком случају, слободне активности су неодвојиви дио школског рада и живота. У питању је дјелатност школе која подразумеива планирање и програмирање рада и дјеловања које је у складу са општим васпитно-образовним циљевима и задацима школе. Оне, заједно са редовном наставом, чине јединствену цјелину васпитног рада школе и могу имати различит однос према настави. Наиме, слободне активности омогућавају остваривање оних циљева које није могуће достићи редовним наставним процесом или они нису ни планирани.

Филиповић истиче да су слободне активности: „само један вид ученичке делатности у времену слободном од наставних, породичних, односно, станарских обавеза“ (Филиповић 1980: 9). А у *Педагошком речнику* стоји да оне „подразумеивају целокупну васпитно-образовну делатност која школе обавезује да се саме или у сарадњи са друштвеним организацијама одраслих, организовано и плански развијају изван наставе, и укључују ученике у њиховом слободном времену“ (*Педагошки речник* 1967: 389). Дакле, слободне активности захтијевају озбиљан рад како ученика, тако и наставника, уз то је потребно пуно ангажовање и добровољно прихватање рада.

Није риједак случај да се у педагошкој теорији термин „слободне активности“ сусреће и као појам „ваннаставне активности“. У оба случаја ријеч је организовању активности ученика ван редовног наставног процеса. У нашим школама, слободне активности се појављују почетком педесетих година, али правно утемељење добијају *Општим законом о школству*, 1958. године. Од тада, школе су у обавези да организују рад слободних активности како би успјешније остваривале циљеве васпитања и образовања и тиме обогатиле и унаприједиле друштвени живот ученика и осмислиле рекреацију и разоноду ученика. „Увођењем термина „слободне активности ученика“, укинут је термин „ваннаставне активности ученика“ који је раније био у употреби, којим су обухватане све оне активности ученика које су школе организовале и развијале у циљу проширивања и продубљивања наставне грађе и које су по својим садржајима биле посредно или непосредно везане за наставу“ (*Педагошки речник* 1967: 369).

Назив „слободне активности“ су добиле, управо из разлога што их ученици сами слободно бирају по сопственом нахођењу; организују их сами и у сарадњи са наставником, иницирају бављење одређеним дјелатностима, предлажу садржаје и тако доприносе сопственом развоју личности, у смислу подстицања самосталности, самоиницијативности, креативности и радног ангажовања.

Слободне активности, осим тога, стављају посебан акценат на васпитну функцију школе. Организују се кроз све облике васпитно-образовног рада школе, али и у сарадњи са локалном друштвеном средином, како би се створиле могућности и услови да ученици испоље, задовоље и даље развијају своје склоности, способности и интересовања. То је, такође, начин да диференцирамо и ин-

дивидуализујемо наставни процес и омогућимо ученицима да дођу до што више знања, прошире постојећа и задовоље своју интелектуалну радозналост о ономе за шта показују посебно интересовање. Индивидуализовати наставу значи радити у мањим групама које су по нечему сличне или хомогене, то је настава која тежи да сваком дјетету пружи шансу да своје знање унаприједи.

Како би задовољили своја разноврсна интересовања, ученици се слободно опредељују и заједно са другима активно учествују у раду слободних активности, при чему самостално и уз помоћ својих наставника, бирају активности, садржаје и области које их из неког разлога привлаче, имају за њих талента, желе научити нешто ново и сл. „Број и врсте слободних активности нису ограничени, већ су одраз интересовања ученика, специфичних услова средине, а и последица педагошких ангажовања васпитача на популарисању што разноврснијих облика интересантног удруживања ученика у слободном времену“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 104).

„У оквиру слободних активности школе могу бити заступљене следеће области: слободне активности из области науке, слободне активности из области културе и умјетности, слободне активности из области технике, слободне активности из области рада и производње, слободне активности из области друштвеног живота – живота заједнице“ (Илић и сар. 2006: 239).

Фокус нашег разматрања су слободне активности које имају културно-умјетнички карактер, што произилази из повезаности ђачких приредби и исхода рада поменутих слободних активности. „У културно-умјетничке секције убрајамо: филолошку, литерарну, рецитаторску, драмску, новинарску, музичку, фолклорну, ликовну итд.“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 105), а у овом раду посвећена је већа пажња слободним активностима чије дјеловање представља производ који пружа могућност припремања и извођења ђачких приредби.

„Културно-уметничке слободне активности улазе у групу са најдужом традицијом (литерарна дружина, на пример) и веома су популарне међу ученицима. Оне задовољавају интересовања у подручју литературе, музичке, ликовне, позоришне, филмске и других сродних уметности и пружају могућности за подстицање и афирмацију ученичког стваралаштва у овим областима. Могу бити самосталне (фолклорна секција), комбиноване (литерарно-новинарска) и удружене у културно-уметничко друштво школе. У педагошкој литератури су понуђени врло разноврсни облици рада ових дружина и секција (састанци, сусрети са уметницима, сарадња у децјој штампи, конкурси, чајанке, трибине, усмене новине, изложбе, рецитали, филмска матинеа, учествовања на приредбама, обележавање јубилеја, организовање посета и турнеја, течајева глуме, рецитована, плеса, уређивања школског листа и слично“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 101).

Школа је обавезна да обезбиједи услове за реализацију слободних активности. Облике и врсте слободних активности и начин остваривања васпитно-образовних садржаја, школа утврђује програмом рада, споразумно са локалном заједницом. Поред свега тога, садржаји који ће се обрађивати путем слободних

активности морају бити подстицајни, привлачни, усмјерени ка јачању сензибилитета ученика ка култури и умјетности. А како наводи Вучковић: „У својој људској бити, човек носи праисконску потребу за естетским доживљајима. Та неугасива жеђ за лепотом основни је стваралачки импулс у уметности и сигуран предуслов да се сачувају природне лепоте од неповратног уништења“ (Вучковић 1993: 133), а учешће ученика у слободним активностима, у овом случају, културно-умјетничким, доприноси изграђивању естетског укуса, прихватању образаца културног понашања и умјетничког образовања ученика.

„Облици организовања слободних активности доприносе његовању спремности, смисла и способности за успостављање сарадње у групама вршњака, бољег упознавања ученика и наставника, процјењивању својих и поступака других, уочавању резултата рада, развијању критичности и самокритичности, стварању повјерења, другарства, пријатељства и искрености, способности организовања сопственог и рада другог, планирању и програмирању рада, навикавању на културу сарадње и опхођења, уважавања и помагања“ (Илић и сар. 2006: 241). Осим тога, слободне активности у млађим разредима основне школе, како се истиче „имају интегративни и информативни карактер гдје се ученици „опробавају“ у разноврсним садржајима и активностима и стичу прва искуства у добровољном организовању“ (Илић и сар. 2006: 241).

БАЧКЕ ПРИРЕДБЕ КАО ПОДРШКА НАСТАВИ И УЧЕЊУ

Одувјек је школа тежила повезивању са друштвеном средином у којој дјелује. Организовале су се различите приредбе, матинеи, такмичења, сусрети, књижевне вечери, промоције књига, изложбе и др. На тај начин се његовало и усвајало естетско и интелектуално понашање и размишљање ученика, односно, њихова култура. Усвајање појма култура,¹ не подразумева само стицање сазнања ученика о умјетности, литератури и сликарству. Самим тим, они усвајају сазнања о: „[...] начину живота чланова друштва или групе у оквиру друштва, начину облачења људи, њиховим обичајима [...], како раде, стварају, начину коришћења слободног времена, итд.“ (Gidens 1998: 26). Тако у *Педагошком речнику* налазимо на објашњење појма друштвено-културни фактори у васпитању, који се тумаче као: „фактори средине који организовано и плански делују на васпитање грађана. [...] Да би се млади нараштај оспособио за живот у друштву, он треба да усвоји основне тековине друштвено-културног наслеђа, тј. елементе материјалне и духовне културе, што се постиже плански, органи-

¹ *Култура* се може условно одредити као скуп свих процеса, промјена и творевина које су настале као резултат духовног и материјалног утицаја и дјеловања човјека и друштва. *Култура* је прави људски дом, јер она управо раздваја људе од других врста, односно само људи осмишљено дјелују у спољном свијету, уређују међусобне односе и организују свој живот. Али и више од тога – култура је колијевка настајања појединаца као личности (Котри и сар. 2011: 10).

зованом васпитном активношћу у школи, затим деловањем породице, друштвених организација, културно-просветних институција итд.“ (*Педагошки речник* 1967: 257). Осим тога, објашњен је и појам ђачка културно-уметничка друштва која се, како се наводи: „Оснивају, по правилу, при школама са циљем да прошире и унапреде естетско и културно уздизање ученика и средине у којој се школа налази“ (*Педагошки речник* 1967: 264).

Све више се настоји да школа као институција буде отворена према друштвеној средини којој припада. Организују се часови посвећени сарадњи са локалном заједницом који се углавном реализују на начин организовања посјета и обилазака културних и друштвених установа, производних предузећа и институција. Други начин је да одређене особе различитих занимања посјете школу и на наставном часу ученици од њих сазнају све што их интересује, а односи се на занимање или особу која им се на тај начин представља. Да ли су и којој мјери такви часови добро испланирани и припремљени, који су резултати таквог вида наставе, друго је питање које овдје нећемо разматрати.

Оно што је евидентно, истичу Продановић и Ничковић: „Настава је неразлучиво повезана са ученичким родитељима и конкретном друштвеном средином. Крајњи исходи наставног рада увек су условљени осмишљеном интеракцијом школе, породице и друштвене средине. Интеракција школе, породице и друштвене средине најуспешније се остварује перманентном комуникацијом између наставника, ученичких родитеља и представника друштвених и политичких организација посебно заинтересованих за васпитнообразовни рад“ (Продановић, Ничковић 1988: 170). Организовањем ђачке приредбе, сарадња са локалном заједницом је много квалитетнија, из разлога што су родитељи и представници локалне заједнице публика којој је намијењена приредба, они тако на најбољи начин виде резултате рада ученика.

Ђачке приредбе су продукти рада слободних активности ученика. Осим тога, требало би да буду врло често сврха и циљ тог рада, нарочито ако се узму у обзир поједине слободне активности ученика. Самим тим, ваљало би планирати и терминолошки и тематски одредити извођење ђачких приредби, одржавања проба, начин обезбјеђивања материјалних средстава, подршку која је потребна и др.

Продукти истраживачке и пројектне наставе у слободним активностима могу бити представљени путем ђачке приредбе. Ту се, прије свега, мисли на презентовање радова ученика који су настали под утицајем истраживањег проблема, а представљају есеј, поетски или ликовни рад, драмски представљену ситуацију и сл. Како алтернативни педагози истичу: „У школи се не учи само главом, него: главом, руком и срцем! У школи се не уче само информације. У школи се не стјечу само знања (у смислу познавања чињеница, података, дефиниција, класификација, формула, теорија и сл.)“ (Matijević 2010: 8). Сходно томе, ученици свој лични доживљај приказују у оквиру рада секције којој припадају, а њихов рад се може објединити и приказати као резултат њихових заједничких напора и утисака, а све то могу предпочити родитељима путем ђачке

приредбе на примјер, чиме се обострано задовољство увећава, а мотивација ученика за овакав рад и напегнуће постаје већа.

Ученици учествујући у ђачкој приредби уче, вјежбају, сазнају нешто ново, проширују и унапређују не само знање, већ и стичу навике да у будућности буду редовни посјетиоци културних дешавања. Ђачком приредбом глумце и позориште, плесаче и играче, на неки начин, доводимо у школу. Ученици постају главни носиоци програма. Они су водитељи, режисери, кореографи, глумци, плесачи. На тај начин ђачка приредба постаје мјесто забаве, али и необичног, новог и привлачног начина учења и поучавања. Треба разликовати школску приредбу од ђачке. Ђачка приредба је продукт рада слободних активности у којима су укључени ученици једног одјељења и обично, једног наставника – учитеља. Школска приредба подразумијева учешће свих ученика школе и већег броја наставника. Програм и једних и других може бити намијењен родитељима ученика једног одјељења, односно, школе и широј популацији. Разлика је у томе, што уз добро испланиран рад, мало умјешности и воље, у ђачкој приредби могу бити укључени сви ученици једног одјељења, што за наставника представља већи напор, а ученицима велико задовољство и сатисфакцију, који имају позитивне ефекте на рад и постигнуће ученика и у редовној настави.

Припремајући ђачку приредбу наставник користи другачији приступ, комуникација је отворенија и слободнија, ученици су опуштенији и спремнији за сарадњу. Не плаше се неуспјеха и уче кроз игру. То поприма обиљежја хуманог васпитања „које подразумијева свеукупност околинских утицаја, наслеђа и субјективних акција у сврху остваривања слободног и сретног живота појединца у заједници и природном окружењу“ (Сузић 2016: 4). Ученици се оснажују да уче једни од других, чвршће су повезани међусобно јер су усмјерени ка истом циљу. Наставника доживљавају као партнера који им пружа подршку у томе. Осим тога, ученици научене моделе понашања примјењују у свакодневном животу и различитим животним ситуацијама. Уче да слушају саговорника, да одговарају на постављена питања јасно и прецизно. Разговарају о теми, надовезују своје мисли и саопштења, баш онако како тече нека кратка представа коју су изводили. У међусобним односима и комуникацији су толерантнији, показују стрпљење и пажњу. Уче да проблеме решавају креативно и ненасилно. На тај начин мијењају и унапређују своје обрасце понашања и ставове. Они своје улоге преносе у стварни свијет.

Припремањем ђачке приредбе ствара се једна нова педагошка клима која утиче позитивно на укупну атмосферу у одјељењу и развија интерактиван однос међу ученицима и са учитељем. Ученици су укључени, показују интересовање и улажу труд да успију, при томе се ангажују емоционално и изграђују нове социјалне односе, а: „Повољна социјално-емоционална атмосфера у разреду је значајна за успјешну реализацију програма рада са ученицима“ (Stojaković 2002: 233).

Мотивација ученика се подстиче и задовољавањем њиховог интересовања, али и приказивањем постигнутих резултата. Стога је наставник у обавези

да повремено обавјештава управу школе о резултатима рада секције, да организује презентације у присуству родитеља и гостију, да организује изложбе фотографија на којима су приказани резултати рада секције, може да припреми изложбу ликовних радова, књижевних вечери, вечери плеса или фолклора, или ће, уз договор са ученицима, све то објединити и приказати, приређујући ђачку приредбу. На тај начин ученици не само да су мотивисани, већ се афирмише и њихов рад и допринос секције чији су они чланови, а то, такође, доприноси и афирмацији школе којој припадају.

Наиме, „мотив постигнућа је у нераскидивој повезаности са великим бројем особина личности и различитим обрасцима понашања. Висок ниво постигнућа јача самопоуздање и одговорност особе. Такве особе, наводи Хавелка: „У свакој активности настоје да прецизно прате и упознају резултате које су постигли: у школи теже добрим оценама, ангажују се у друштвеним активностима чије циљеве прихватају и цене“ (Хавелка 2000: 79).

Посматрајући наведено, рекли бисмо да лично ангажовање и укљученост ученика у ђачкој приредби подиже њихову мотивацију и пажњу. Управо из тог разлога пожељно би било све ученике једног одјељења укључити у припрему и реализацију ђачке приредбе. Тиме се они уједињују и дају свој пуни допринос, како би на најбољи начин остварили и испунили добијене задатке. Јасно истакнут циљ коме се тежи, који је, осим тога, важан свим учесницима, смислени задаци и занимљив рад током припреме приредбе, повећава укупну педагошку интеракцију. Ако образовање посматрамо кроз призму психолошког приступа којим се проучавају разни облици и врсте учења, самим тим условљавају домет и квалитет образовних постигнућа, и који: „[...] ставља питање мотивације у исту раван са питањем способности и проблемом трансфера учења“ (Хавелка 2000: 79), могли бисмо рећи да су ђачке приредбе један од успјешних чинилаца квалитетне мотивације и актуелизације ученика, како унутрашње, тако и спољашње. Ученици који учествују у ђачкој приредби радо преузимају добијене задатке, одговорно им приступају, свјесни су својих недостатака у интерпретацији и брзо их отклањају. Они увиђају проблем и ангажују све своје потенцијале како би га отклонили, а да при томе не губе мотивацију и жељу. Постају упорнији и истрајнији у томе јер желе да се на најбољи начин представе. При томе, ученици сарађују, свесрдно помажу једни другима, подржавају и мотивишу једни друге јер њихов успјех је заједнички циљ. Они су мотивисани учешћем у приредби јер желе своју афирмацију. Ученици, такође желе да покажу своју умјешност, вјештине и способности не само родитељима, већ свим присутним – публици. На тај начин, они јачају своје потенцијале, разбијају страх од јавног наступања, комуникацијске вјештине знатно унапређују, све то утиче на њихов свеукупни развој,² а по мишљењу Вилотијевића:

² У истраживачком пројекту DICE (2008), финансираном од стране Европске уније, испитиван је утицај драмског образовања на развој пет од осам кључних компетенција: комуникација на матерњем језику, учити како учити, социјална и грађанска компетенција, иници-

„За развој је неопходно да ученик доживљава успех јер он подстиче, а неуспех инхибира“ (Вилотијевић 1999: 307). Ученици послје наступа доживљавају свој први аплауз који потврђује да је оно што су радили вриједно и лијепо. Тако они на нов начин доживљавају себе и развијају самопоуздање. Све ово доприноси развијању самосталности у раду ученика, доношењу закључака, мијењању ставова и мишљења, јачању иницијативности, очувању традиционалних вриједности, мијењању окружења и навика које лоше утичу на природну и друштвену средину, они тако снаже своју вољу и упорност, што све утиче на правилно развијање ученика у психофизичком погледу. Осим тога, поштује се: „[...] принцип да личност буде отворена према свијету, да тежи остварењу циљева у ближој и даљој будућности и да је јединствена и непоновљива“ (Stojaković 2002: 251).

Припремајући ђачку приредбу осмишљавају се разноврсне активности којима се процес васпитања и образовања одвија кроз игру и умјетност. Ове активности би требале бити у равноправном положају с другим дјелатностима у школи, па им се мора приступати крајње озбиљно и одговорно. У овом узрасту способности и вјештине дјете су у развоју, што је од непроцјениве важности. Осмишљеним активностима игре и умјетности ученици прерађују догађаје из живота и тако развијају тјелесну и духовну осјетљивост, слободу и независност и „стварају свој систем вредности – не на основу саме стварности, већ и на основу личног виђења и доживљавања реалних појава“ (Stojaković 2002: 251). Они, такође, стичу способност препознавања свакодневних ситуација и спремни су одреаговати на њих примјењујући научено, а да нису свјесни учења јер је било испреплетено игроликим активностима.

Ђачке приредбе, такође, представљају вид његовања културне баштине и традиције. Многе наставне садржаје наставник може обрадити припремајући ђачку приредбу, али на много иновативнији начин. Избором пјесама, скечева, хорских композиција посвећеним различитим темама, ученици ће припремајући се за наступ, много више и боље научити о њима. Различите драмске ситуације које припремају настале су из свакодневног живота. То могу бити различите проблемске ситуације, од мањих несугласица до конфликта, неприхватања ученика, рјешавања социјалног статуса неког ученика, лош успјех или владање уче-

јативност и предузетништво, културна свијест и изражавање, као и шесте компетенције која није наведена у Лисабонској стратегији, односно, компетенције која је објединила резултате овог истраживања, назване *Све то и још више – шта то значи бити човјек* (All this and more). Ово истраживање показало је већу успјешност ученика, који су учествовали у драмским и позоришним активностима, у испитиваним компетенцијама. Наиме, они су показали већу сигурност у комуникацији, боље разумијевање при читању, боље су разумјели задатке, радије иду у школу и више уживају у школским активностима. Они, такође, боље разумију и рјешавају проблеме, боље се носе са стресом, значајно су толерантнији, активнији су, показују заинтересованост за јавна питања, имају више емпатије, иновативнији су, предузимљивији, посвећени су планирању будућности, учествују у свим жанровима умјетности и културе, више времена проводе у читању, игрању, разговору, имају бољи смисао за хумор и посвећенији су породици (Vukojević 2015: 365).

ника и сл. Учествојући у њима, ученици искуствено уче и стичу знање о њима, последицама које изазивају, а затим и како реаговати у таквим приликама. Уче да прихватају различитости и да их оне обогатују, а не раздвајају. Припремајући и изводећи ђачку припрему, ученици партиципирају у раду са наставником. Њихова улога је много већа и значајнија, а: „Без партиципације деце и младих нема праве припреме за улоге које очекују сваког одраслог грађанина“ (Ивић и сар. 2001: 48). У складу са наведеним, ученици могу наставне садржаје учити као своје улоге. Да се у настави језика и књижевности већ одавно примјењује такав приступ за поједине наставне садржаје, познато је. У овом узрасту предвиђено је упознавање са драмским текстовима, које ученици радо интерпретирају. Исто тако, многе умјетничке текстове, уз помоћ наставника, ученици изводе као драму, с тим да наставник заједно са ученицима драматизује учени текст.

Но, драмски приступ се може примијенити и у другим наставним предметима са истим успјехом. Када је у питању наставни предмет Природа и друштво, учећи, на примјер, о ријекама, ученици добијају своје улоге и представљају, на примјер, ријеке, градове, планине, језера, биљке... Они активно учествују у наставном процесу, односно, наступају у представи изводећи добијене улоге. Изnose све важне појединости о ријекама, на примјер. Међусобно се упоређују, откривају податке и преносе их другим ученицима, и тако уче путем игре. На исти начин, када је у питању Познавање друштва, одређени наставни садржаји у којима се изучава прошлост, личности које су је обиљежиле, догађаји, начин живота и рада, могу бити тема осмишљене представе. Ученици би својим улогама представљали личности из прошлости, оправдавали поједине поступке и објашњавали их. Такође, смисленим активностима се може приказати начин живота и обављања неких послова у прошлости. На тај начин им се пружа могућност да их упоређују са садашњошћу и боље разумију. Осим тога, садржаји о породици, односима у њој, друштву и односима у друштву, комуникацији, правила лијепог понашања и многи други могу се на примјерен начин драматизовати и тако учити на примамљив начин. Исто тако, ученици могу за одабране теме, односно, наставне садржаје сами написати поетски, прозни или драмски текст, представити га својим личним ликовним изразом, кореографијом, музичком композицијом и сл. Своје радове могу приказати на наставном часу, а они могу бити и дио ђачке приредбе. Све ово доприноси да учени садржаји за ученике не буду апстрактни, неразумљиви и нејасни. Они у овом случају нису пасивни посматрачи и слушаоци у настави, већ активно учествују у њој, а сазнања која су стекли постају дио њихове личне културе, општег знања и разумијевања, како природних, тако и друштвених знања и разумијевања традиције.

Примјер учења путем драматизације:

Наставни предмет: Познавање друштва, IV разред

Наставна јединица: Врсте породица (хранитељска и усвојитељска)

Исходи наставе: Ученици знају да наброје врсте породица и уоче разлике и сличности међу њима. Ученици разумију и уочавају разлике између шире, уже, хранитељске и усвојитељске породице.

<i>Породица је гдје се воли (Улоге: дјечаца Марко, Стево и Јанко</i> <i>Марко: Хеј, другари! Видите какву лопту ми је купио тата!</i> <i>Стево и Јанко (у глас): Баш је лијепа! Хајде да се играмо!</i> <i>Марко: А тек какав ће фудбал мама да ми купи за рођендан! А шта ће вама родитељи купити за рођендан?</i> <i>Стево: Знаш, Марко, мени ће чика Миле направити штап за пецање, а тета Нада торту. Позваћу те, њене торте су веома укусне.</i> <i>Јанко: Моји родитељи, који су ме усвојили, направиће веселу журку за моје другове из разреда. Бићеш и ти мој гост.</i> <i>Марко: Зашто Стево, тату и маму зовеш чика Миле и тета Нада?</i> <i>Стево: Зовем их тако, зато што они нису моји мама и тата. Они су моји хранитељи. Знаш, Марко, ја живим у хранитељској породици.</i> <i>Марко: А шта је то хранитељска породица?</i>	<i>Стево: Хранитељска породица је породица у којој се родитељи брину о својој дјеци и о дјеци која су била смјештена у дому за дјецу без родитељског старања, све док они не одрасту да могу да се брину о себи.</i> <i>Марко: А зашто се о њима нису бринули прави родитељи?</i> <i>Стево: Па Марко, некада постоје разлози због којих се родитељи не могу бринути о својој дјеци и та дјеца живе без родитеља, у дому. О њима се у дому, брину запослени: неговатељице и васпитачи.</i> <i>Марко: А како су тебе Јанко, усвојили родитељи?</i> <i>Јанко: И ја сам живио у дому за дјецу без родитеља. Не знам како сам се тамо нашао. Био сам мали. Једног дана су у дом дошли моји садашњи родитељи и пожелели да се брину о мени, дају ми своје презиме, усвоје ме, као да сам њихов син. То је усвојитељска породица. Сада знаш, Марко.</i> <i>Марко: А како се понашају ваши родитељи према вама?</i> <i>Стево и Јанко (у глас): Дивно!</i>	<i>Јанко: Моји родитељи брину о мени. Тата ме води на тренинг, утакмице и на пливање. Мама спрема најукусније колаче који постоје. Увијек ми помогну када нешто не разумијем у школи, дозвољавају ми да са друговима играм игрице. Ма супер су! Много се волимо.</i> <i>Стево: И моји, чика Миле и тета Нада, много су добри. Они имају своје двоје дјеце и нас четворо из дома. Никада не бисте открили ко су њихова дјеца, а која су из дома. Према свима се једнако понашају. Сви имамо исто јело, купују нам све што нам треба. И кад одрастем, нећу престати да их посјећујем. Много су добри и воле ме, а и ја њих. Сигуран сам да се ни твоји родитељи не понашају другачије од њих.</i> <i>Марко: Ма знаш, мама се некада наљути на мене кад сам много непослушан, а тата ме тада казни да не могу да идем напоље. Само то. Иначе се много волимо.</i> <i>Стево: У праву си. Марко, у породици је најважније да се волимо.</i>
---	--	--

Након драматизације слиједе коментари и разговор о врстама породица, њиховим члановима, односима који владају у породици, сродницима/родбини. У разговору учествују сви ученици. Уочавају се разлике и сличности међу њима. На крају, ученици праве мапу ума – *Врсте породица*, гдје уносе све врсте породица о којима су учили и чланове породице (ужа, шира, потпуна, непотпуна, хранитељска, усвојитељска).

Ђачке приредбе се припремају и поводом обиљежавања различитих датума и свечаности. Тако се могу припремити поводом почетка и краја школске године, обиљежавања Нове године или Дана жена, Дана општине, Дана државности, обиљежавања неког јубилеја, поводом родитељског састанка, дочека првака и сл. У сваком случају, то мора бити тематски пажљиво одабран материјал који, кроз извођење разноврсних тачака, указује на тему приредбе. На тај начин ученици на другачији, знатно примамљивији начин, уче о ономе чему је приредба посвећена и сазнају о важности истих, зашто и како се прославља, шта се обиљежава и који је значај тога што се обиљежава. Самим тим уче о историјским догађајима, и у исто вријеме, његују традицију и обичаје свог народа.

У раду са ученицима увијек треба тежити да одабрани програм има извјесну ноту хумора и забаве. У току саме приредбе, могу се укључити и родитељи, на примјер, при извођењу хорских композиција. Сигурно да нема већег узајамног задовољства, него када ученици изводе програм пред својим родитељима, чему они озбиљно, предано и одговорно приступају, како у самој припреми тако и у реализацији истог. Приредбе су, такође, један од показатеља континуираног и систематичног рада наставника, али и ученика. Понашање ученика за вријеме наступа показује колико је напора наставник уложио припремајући је. Исто тако, по понашању ученика може се процијенити њихов труд и залагање. У складу са тим, они јачају самодисциплину и одговорност. Формирање наведених и многих других особина не односи се само на припремање ђачке приредбе. Оне се тако само подстичу и развијају још у већој мјери, а усвојено понашање представља стил васпитања и опште културе коју су стекли. Припремање ђачке приредбе претпоставља другачије наставне стратегије и приступе, знатно флексибилније од оних који се примјењују у редовној настави, нажалост, а како се истиче: „Кориштење активних метода рада и флексибилних стратегија учења омогућују не само стицање квалитетног знања већ повољно утичу на развој личности ученика, а нарочито на његов интелектуални развој и способност за учење“ (Stojaković 2002: 251).

Рад у школи се, такође, одвија путем осмишљене сарадње са родитељима. Могли бисмо рећи да се повезаност школе и родитеља ученика не би требала одвијати само кроз призму одржавања редовних родитељских састанака или индивидуалних и групних састанака наставника и родитеља. Обично се у тим приликама саопштава успјех и постигнуће ученика, дискутује о владању ученика, могућим проблемима који су уочени у току рада са ученицима, договара се о организовању ђачке екскурзије, школе у природи, излета и сл. Тако је наставник „одржао још један, мада мало другачији наставни час“, а родитељи

обично помно слушали и потврђивали. Приређивањем ђачке приредбе, родитељски састанак поприма сасвим друго обиљежје. У том случају, у потпуности долази до изражаја интеракција школе и породице. Родитељ, наиме, активно учествује у припремању приредбе, уживи се у улогу коју је његово дијете добило, било да оно глуми, рецитије, воде програм, плеше или пјева. Родитељ са њиме увјежбава драмске текстове, рецитације, плесне кораке, утиче на њихову мимику, акценат, говор тијела, осмишљава костиме, сценографију и др. У исто вријеме, ученици су у потпуности укључени, мисаоно и језички активни, а: „Циљ свих облика језичких активности је оспособљавање и стицање језичке културе до онога степена који ће омогућити несметано остваривање наставних задатака из свих предмета у следећој фази школовања“ (Вучковић 1993: 132), при чему је, рекли бисмо, изразито велики утицај учествовања ученика у извођењу ђачких приредби.

У том духу и Симеон Маринковић истиче: „Глума је за децу игра и изазов за стваралаштво“ (Маринковић 2000: 103), а Росандић каже: „Откривањем тематско-идејних основа драмског дјела ученици ће проширити круг спознаја и изграђивати поглед на свијет. Свака тематско-идејна интерпретација омогућује ученику да одреди свој став, да промотри ауторову визију свијета у контексту нашега сувременог живота“ (Rosandić 1988: 606). Користећи разноврсне приступе, додјељујући задатке ученицима сходно њиховим могућностима, учитељ може укључити све ученике одјељења тако што ће они учествовати у хорској интерпретацији, рециталу, драмском приказу, јер како каже Крис Тилер: „Драма је једна од најинклузивнијих образовних алатки, јер све што нам је за њу потребно јесте да користимо своју машту“ (Tiler 2015: 24). Насупрот овом ставу, Ивић и Пешикан истичу да: „Драме нема у образовању или је има веома мало, и то на нивоу садржаја, док је на нивоу алата (начина, метода рада, односа према феноменима) готово уопште нема“ (Ivić, Pešikan 2015: 31), што је, рекли бисмо, сасвим тачно. Драма је моћно средство не само у образовању ученика, она је алат којим можемо приказивати односе међу људима, рјешавати конфликтне ситуације, учити нешто ново, приказати своја лична осјећања у односу на доживљено, афирмисати пожељна понашања и односе у одјељењу и друштву уопште, приказивати реалне ситуације и како се треба понашати у тим случајевима (у јавном превозу, библиотеци, позоришту, биоскопу, установама, ресторану и сл.). Дакле, драма је само један дио ђачке приредбе, а у редовној настави може бити средство које даје позитивне резултате у неким наставним предметима и великом броју наставних ситуација.

Савремено образовање, поред својих јасно утврђених циљева усмјерених ка усвајању различитих облика писмености, знања, вјештина и навика, има задатак да ученике уведе у културу писмености, прихватање културних ставова и вриједности. Савремене стратегије образовања указују на значај не само ученог, вјежбаног, већ и доживљеног, било да је то рецептивни или продуктивни доживљај. У оба случаја ученик активира своје мисаоне процесе, унапређује знање, вјештине и способности, богати свој естетски, језички, културни,

умјетнички доживљај и израз. А ђачке приредбе су само један од начина да се постулати савремених стратегија образовања у великој мјери уваже и његују. Тако ћемо код ученика развити креативност, маштовитост, самоиницијативност, самосталност, самоактуелизацију, самоконтролу и оригиналност.

У складу са наведеним, можемо рећи да ђачке приредбе, као дио свеукупне наставне активности, дају непроцењиве вриједности у развоју ученика и да: „Наставне активности требају допринијети стјецању разних компетенција, вјештина и способности, те квалитета личности, што је много важније за живот од главе пуне информација. Има много бољих метода за чување и обраду информација од дјечјих глава!“ (Матијевић 2010: 8). Компетенције које ученици стичу радом у слободним активностима и извођењем ђачке приредбе су управо активности којима они јачају и квалитетно развијају своје карактерне особине, уче како да функционишу у групи и тиму, унапређују комуникацију, боље сарађују, уочавају свој и допринос сваког учесника у квалитету рада, не уче за оцјену, већ је њихово учење усмјерено ка постизању задовољства приказаним како код њих самих, тако и код оних којима је приредба намијењена.

Учешће ученика у ђачким приредбама подстиче и развија њихову слободу у изражавању, открива је и његује, и развија њихове таленте и креативне потенцијале.

„За развој креативних потенцијала нужно је:

- да поред конвенционалних садржаја, облика и метода, школа има и такве слободне форме образовања које омогућују да се појединац оспособљава за модификовање или одбацивање превазиђених идеја;
- да се ученици оспособљавају и за дивергентно мишљење, за демократичност, за дијалог и сарадњу насупрот искључивости;
- да развијају четири специфичне способности креативног мишљења: флуентност, флексибилност, оригиналност и способност елаборације“ (Ратковић 2003: 49–50).

Све ово, пажљиво и одговорно осмишљена и припремљена ђачка приредба може да испоштује. При томе је потребно нагласити да се драмски и поетски текстови, хорске композиције, ритмичке и фолклорне игре морају бирати не само тематски, већ и поштујући интересовања, али и могућности ученика. То је дуготрајан процес. Програм се мора увјежбати. Томе је потребно посветити доста времена. Све то захтијева много пожртвованости и одрицања како ученика, тако и наставника. Али, задовољство које пружају радосна лица ученика, очараност родитеља успјелим наступом, помаже у превазилажењу тешкоћа на које се у том раду наилази.

Елементе који чине ђачку приредбу ријетко можемо наћи у редовном наставном плану и програму. Том домену школског рада није посвећена довољна пажња. Мишљења смо да се у пракси ђачке приредбе не користе у довољној мјери као мотивационе, афирмативне, креативне и продуктивне активности,

иако: „Наставне планове и програме који су данас у употреби у земљама широм свијета могуће је реализовати футуролошки и хуманистички. Основни услов за то је да наставници престану робовати садржајној структури наставних планова и програма, и уџбеника, да се окрену потребама дјеце и да у настави примјењују нове методе обуке за учење. За познавање потреба дјеце и за методе обуке за учење учења потребна је нова обука наставника, потребне су нове професионалне компетенције просвјетних радника“ (Сузић 2016: 2). Школа се све више демократизује и развија, непосредно сарађује са родитељима, локалном и широм друштвеном заједницом. У креирању живота школе све више су укључени и ученици. Отворени модел школе може да: „[...] створи општеприхватљив образац културне комуникације у оквирима једног језика, народа, школе, система образовања, што представља заједничко уобличавање културног израза и понашања на одређеном простору и у одређеном времену [...] доводећи их у заједнички концепт зближавања људи културом“ (Трифуновић 2012: 36). Дакле, више слободе у раду са дјецом, не „отварати“ школе само декларативно, већ у живот уносити школски дух, а у школе више живота.

ЗАКЉУЧАК

Слободне активности морају бити активност коју наставници редовно и детаљно планирају и спроводе у току цијеле школске године. Оне имају несагледив значај на знање, напредовање и мотивацију ученика, али исто тако утичу и на процес социјализације ученика, њихову међусобну сарадњу и комуникацију. Осим тога, како истичу Ђорђевић и Трнавац:

„Култивисано и правилно коришћење слободног времена данас може имати за човека и друштво вишеструки значај: а) успостављање равнотеже рада и одмора, б) хуманизовање рада и спречавање негативности једностране и претеране механизације и аутоматизације, ц) доприношење укупном повећању продуктивности и повећању животног стандарда људи, д) отварање простора за свестрани културни развој људи и испољавање њихових индивидуалних способности и стваралаштва, и е) стварање бољих услова за доживотно образовање свих, према њиховим жељама, интересима и животним потребама. Чињеница да се активностима у слободном времену прилази по властитом избору и потреби је велика мотивациона снага, па се у слободном времену често постижу већи ефекти него, на пример, у тзв. обавезним, нормираним и прописаним околностима (у редовној настави, на радном месту и сл.)“ (Ђорђевић, Трнавац 2005: 101).

Ђачке приредбе у великој мјери успијевају да задовоље радозналост и побуде интересовање како за природно окружење, тако и за изучавање друштва и друштвених односа. Ученици учешћем у слободним активностима стижу додатна знања о својој средини, а извођењем ђачких приредби не само да уче о њима, већ и увеличавају празнике и свечаности. Ефекти учешћа ученика

у раду слободних активности како на знање ученика, тако и на развијање њихових карактерних особина су бројни. Они развијају самосталност, стичу самопоуздање, богате речник, унапређују естетска, умјетничка и културна сазнања, вјештине и вриједности.

У исто вријеме, учешће у ђачким приредбама ученике чини срећним и задовољним, они показују своје вјештине пред родитељима, родбином, пријатељима и наставницима. При томе уживају у својим улогама и задацима, труде се да буду што успјешнији, помажу једни другима и тако развијају моралне вриједности. Осим тога, они јачају своју личност, разбијају страх од јавног наступања, од грешке, упорно вјежбају, уочавају и исправљају грешке сами себи и другима, самостално и тимски раде, што доприноси њиховој социјализацији.

Ипак, мора се примијетити да се рад слободних активности не користи у довољној мјери како би се ти позитивни ефекти што чвршће и трајније искористили и утицали на образовање, васпитање, промоцију вриједности, радну, естетску, и сваку другу страну личности ученика. А ђачке приредбе, иако моћан агенс и средство које мотивише и афирмише ученике и њихово постигнуће, уз сво прокламовање демократичности школе, окренутости ка ученику и његовим интересовањима и способностима, учења ученика за живот и самостално учење, повезаности школе са окружењем, односно, локалном заједницом, не проналазе своје мјесто у школској пракси, које им с правом припада.

Литература

- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет.
- Vukojević, Z. (2016). Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza, *Napredak*, 157(3), 361–377.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Gidens, E. (1998). *Sociologija*. Podgorica/Beograd. CID/Vojna štamparija.
- Dragičević, M. i Z. Kotri (2011). *Sociologija*, udžbenik za IV razred gimnazije. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ђорђевић, Ј. и Н. Трнавац (2005). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Ivić, I. i A. Pešikan (2015). Kultura i umetnost u strateškim dokumentima u oblasti obrazovanja u Srbiji: Od monodrame do dijaloga. U: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju*. Beograd: BAZAART, 31–36.
- Ивић, И. и сар. (2001). *Активно учење 2*, Приручник за примену метода активног учења/наставе. Београд: Институт за психологију, 47.
- Илић, М. и сар. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.

- Јањушевић, М. (1990). *Дидактика*. Београд: ИП „Вук Караџић“.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе матерњег језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Матијевић, М. (2010). *Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumске теорије*, *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, 391–408.
- Педагошки речник* (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Продановић, Т. и Р. Ничковић (1988). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ратковић, М. (2003). *Наставник у реформи школе*. Нови Сад: Каипрос.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija II*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Сузић, Н. (2016). Хуманистичка димензија педагошке футурологије, *Иновације у настави*, XXIX(3), 1–15.
- Tiler, K. (2015). *Pokretanje promena*, *Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem „Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju“*. Beograd: BAZAART, 23–26.
- Трифунровић, В. (2012). *Мултикултурализам и образовање: проблем плурализације идентитета*, *Српска политичка мисао*, 36(2), 75–92.
- Филиповић, Н. (1980). *Ваннаставна активност ученика*. Сарајево: Завод за уџбенике.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Biljana B. Joksimovic

„Vukasin Radunovic“ Primary School, Berane

CHILDREN'S EVENTS AS A CULTURAL-SUPPORTING FACTOR OF STUDENTS' INDEPENDENCE

Summary

Festive events stem from the creative engagement of students and teachers in free activities. They represent a unique way of showing the achievements of pupils from outside the curriculum. They are specific cultural and entertainment events intended for peers, parents of students, guests, school management and the like. They can be prepared thematically, on the occasion of marking certain state, historical, national, cultural, school, local and other important dates and holidays.

In accordance with the above, the aim of this paper is to examine the need, function and importance of organizing pupils' events in student self-reliance, encouraging them to gain confidence and safety in public performance and developing self-criticism.

By participating in such events, students are given the opportunity to express their personal sensibilities, creativity and imagination. Students get different roles, which involve a different way of communication on teacher-student relations, mutual communication and all-new, pupil-audience. They are in a position to choose, upgrade, change, not only the role they have gained, but also their attitudes and behavior.

Key words: *pupil, pupil adaptation, independence and development of a free personality.*

Сања Ј. Опсеница*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

Перо М. Спасојевић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

„КУЛТУРНИ ПРОГРАМ“ СРЕДИНЕ КАО ПЕДАГОШКИ ОСЛОНАЦ РАЗВОЈА И УЧЕЊА ДЈЕТЕТА

За дјецу можемо чинити боље само уз помоћ њихових родитеља.
Стручњаци могу помоћи родитељима, но не могу их замијенити, јер колико
год знали о дједи уопште, не знају готово ништа о поједином дјетету.

Penelope Leach, 1987.

Апстракт: Основна претпоставка доброг учења је да покреће развој, ангажујући сâмо дијете на сопственој изградњи, што савремена пракса пречесто занемарује и потискује у други план. Већина наставника, па и оних који су тек завршили наставничке факултете, још увијек радије користе старе „опробане“ стратегије поучавања и методе које занемарују дјеловање ученика на самога себе, чиме отварају противрјечности између трансмисивног и конструктивистичког приступа учењу. Педагогија, предуго заробљена позицијама хербартијанства, омаловажава средину и њен „културни програм“ на који се ослања социоконструктивистички приступ учењу, дјелује изван повезивања са институционалним васпитањем и образовањем, „изван школе“, сама за себе, што систем образовања чини „одвојеним од живота“ и нефункционалним. Нарочито се занемарује породица и „моћ одговорног родитељства“ у подржавању учења и развоја дјетета, чиме ће се овај рад посебно бавити. Посебно су неодржива схватања о уџбенику, будући да он има двоструку функцију – као извор информација о основним знањима и као културно-потпорно средство које покреће активности дјетета. Практика му ипак даје сва обиљежја „фетиша“, довољног самог по себи за све функције учења, узимајући га „као вишеизворно средство“, што је далеко од истине. Метода којом ће се аутори служити је дескриптивна, са емпиријским чињеницама из непосредне праксе школа.

Кључне ријечи: *дијете развој, учење, подршка, средина.*

* sanjalopsenica@gmail.com

* spero@teol.net

УВОД

Дјеловање специфично уређеном средином, другим ријечима, претежно, „културним програмом средине“, која је, у великој мјери, „историјско искуство“ претходне епохе, нарочито у монесоријанству и валдорфској педагогији, у планирању и операционализацији рада, захтијева контекстуализацију учења, примјену нових методичких концепција рада и разноврсност, блиску „животном контексту“ који је повољан оквир за интензивну примјену метода активног учења. Животни контекст за учење је од највећег значаја, поготово култура као сазнајни извор и извор прилика за учење искуством. У пракси предшколског васпитања и образовања и школској пракси није познато ко објективно посредује између дјетета и културног програма средине, на који начин се контекстуализује однос дјетета и да ли се уопште поштује активитет самог дјетета, како оно не би остало и даље омиљен предмет поучавања. Заправо, присутне су сродне или концепције које подсјећају на то, као што су „центри интересовања“ или „кутићи“ за разноврсне игровне активности у предшколском васпитању и образовању, намијењене прије свега „слободним активностима“, изван временског оквира за „усмјерене активности“, као оставштине предшколства којом се опонаша школа. Због тога се може говорити о својеврсној појмовној недоследности и конфузији у вези са избором и примјеном метода, прије свега, у дефинисању поријекла и настанка метода раног учења. Кад говоримо о методама најмање је сличности са школским, али не зато што би предшколство требало узети као специфично доба (дјеца нису описмењена), већ због потребе да би и школе, за доб раног дјетињства, морале значајније да преиспитају методе и њихову дјелотворност. Па ипак, овдје се ништа не може очекивати без активног доприноса породице, по свему судећи, тај критични период развоја не може се разријешити у корист дјетета ако породица и институције нису чврсто у партнерској вези и са тенденцијом подијељене одговорности за успјешан старт дјетета у школи и његов укупни развој.

Проблем дефинисања и примјене метода, посебно у програмима раног учења, далеко је сложенији у породичном васпитању и свијести родитеља у којој мјери средина дјелује, може и треба дјеловати на развој и учење у раном дјетињству (Isaacs, 1960), у односу на уобичајена схватања која слиједи логику да је „мало дијете – мали проблем“, са идејом да мала дјеца „лакше уче“ (?), те да је, слиједећи такву логику, малу дјецу лако „поучавати“, да у породици они, заправо треба да „одрастају“ без посебног и намјерног дјеловања родитеља на формирање личности „адекватним методама“. Отуда су јака и данас схватања да за родитеље и нема потребе за посебном методиком породичног васпитања, све ће зависити од њиховог животног стила, који је заправо и стил употребе родитељске моћи у васпитању, док је за професионалне васпитаче у институцијама довољно површно познавање методике и метода, и претежне оријентације на садржаје учења и лекције, попут оних намијењених школској дјечи, иако је у питању предрасуда и велики неспоразум. Таква оријентација је

непредвидива штета, која ће се касније одразити на конформизам као ефекат процеса, на некритично и шаблонизовано мишљење.

Кад је у питању рано учење, прије свега, јако је важно на старту указати на природу раног учења, на безусловни емпиризам (Спасојевић, 2003) као начин доживљаја свијета и „начин учења и сазнавања“ (Piaget, 1969), на неопходност укључивања дјетета у активност, будући да се наслијеђеним методичким моделима у нашој традицији, на васпитно-образовни рад у раном дјетињству више гледало као на систем поступака васпитача којима он, независно од развојних потреба и активитета самог дјетета, утиче на дјечије учење и развој. То је значило да се овим у први план ставља дјелатност самог васпитача и његова вјештина „поучавања“ као доминантна метода, којом се занемарује моћ самог дјетета и укључивање дјеце у активности од којих се очекује дјеловање на развој и развојне промјене. Чак је у формалним програмима образовања васпитача као „предшколска методика“ дуго сматрана само „методика васпитног рада“, са тежњом да се њоме објасне општи утицаји на развој, да се „потцијени“ и чак учини „немогућим“ образовање, а тиме и учење у раном дјетињству. Другим ријечима, код нас се више вјеровало у моћ матурације за доб раног дјетињства и „академско поучавање“, иако је сасвим јасно да се у тој доби одвија изузетно богат „образовни процес“ прерађивања, стицања и богаћења искустава, као првих „сазнајних добара“ дјетета, успостављања интеракцијских веза са околином и њеним дејствима на учење и то цјеловито, неодвојиво од развоја личности.

На овај начин потцијењен је и сам васпитни рад и професија васпитач, прије свега, због његовог неприродног одвајања од образовања (Каменов, 1982), примарне одговорности васпитача за укупне ефекте васпитања, чиме се потцењују средина као фактор и породица као њен неодвојиви ослонац. Ријеч је о *негирању вјероватно пресудне улоге породице* коју у васпитању и образовању дјеце, без обзира на значај и улогу институција, нико и ничим не може замијенити, у којој се посије или занемари „поштовање човјека у дјетету“, како би настало активно дијете, без чијег укључивања у процес и сваки разговор о методама постаје бесмислен. Дакле, смисао савременог схватања о методама у раном дјетињству је јасно опредјељење да ***свако дијете учи и развија се кроз сопствену активност*** из чега произилази закључак за методику ***да је централно мјесто намијењено активностима дјеце*** (Ivić, 1984). Дјелатност васпитача се процјењује првенствено по томе колико је у стању да обезбиједи услове за неометано одвијање тих активности, подстакне их, усмјери, обогати и покрене ка вишим нивоима развоја. Јасно је да то није нимало једноставно, како би се на први поглед могло закључити, шта више, далеко је сложеније од држања наставе и поучавања у виду дидактизованог приступа учењу. Заправо, једно од најсложенијих питања за методику може бити, како објаснити, да ли се и у чему се током процеса могу разликовати активности васпитача од активности дјеце (Piaget, 1968), јер су им различити мотиви и циљеви, и поред тога што начин обављања може бити исти. У одговору на то питање вјероватно

лежи и одговор зашто васпитачи „морају да знају да се играју“ (што није нимало једноставно, упркос вјеровању да је лако „играти се“). Други, важан контекст је мјесто и улога породице у којој се „одвија“, боље речено, „одсликава“ културни програм средине, онаквим какав он стварно јесте у свакодневном животу. Овдје долазимо до дилеме: да ли је потребно и да ли дјеца могу дјеловати на мијењање и активан однос према ономе што условно називамо „културни програм средине“? Како родитељи могу, унутар својих односа са дјететом, дјеловати на развој, а да то буде у складу са оптималним циљевима васпитања и образовања. Методе тог дјеловања породице из наше културне традиције су у најмању руку, предмет за преиспитивање, посебно она „најчешће коришћена“, спречавање и присиљавање дјете на „пожељне облике понашања“, онакве какве их родитељи памте из традиције развоја породице. Ништа мање за чуђење није ни уобичајена пракса да се похвално изражавају о том ауторитарном стилу васпитања из искуства патријархалне породице. Као да у друштву није дошло ни до каквих промјена, посебно у гледању на човјека као једне од најважнијих парадигми квалитетног васпитања. Али, нико не може окривити породицу за такво застрањивање, јер се мало њих уопште бави породицом (Spasojević, 2011), осим њеног демографског аспекта, из којег се види само користољубље заједнице и друштва, које тиме постаје дубоко неправедно. С једне стране, велика су очекивања од породице а, с друге, нико породици и родитељима не указује, посебно то што је, по мишљењу већине научника, најважније, како могу најуспјешније да остваре своју родитељску моћ у развоју дјетета, а да је не злоупотријебе; како родитељи, као примарни васпитачи, у партнерству са институцијама могу остварити више од онога што данас чине (Рајовић, 2012). Осим тога, родитељи не морају бити „упућени“ у вјештине васпитања, иако је неприродно да они који су најодговорнији за дијете његов развој слабије познају **методе**, дакле како се може користити „моћ родитељства“ за добробит дјетета, како се може подржавати институционални оквир васпитања, а да то не буде схваћено, као, претежно у школској традицији, само „материјално поткрепљивање похађања школе“.

Оспособљавања родитеља за одговорно родитељство у контексту културног програма средине и примијењених метода

Културни програм средине је основни контекст, а методе које примјењује средина (породица и институције) морају се битније разликовати од метода школског и наставног рада. Будући да је примарни циљ дјетета да се игра, а циљеви васпитача и учитеља у млађем школском узрасту да дјелује на развојне промјене код њега, то имплицира и тезу да у личности васпитача и учитеља треба „открити и сачувати дијете“, кроз склоности ка игри као доминантној методи, ка опуштеном и константном дијалогу са дјецом, о свим, па, наизглед и небитним питањима, о гледању на свијет из перспективе дјетета и низ других, којима се битно мијења и сама суштина метода. С друге стране, родитељи на „игровни начин“ много успјешније могу успоставити интеракцију

са дјецом и климу разумијевања и повјерења. Дакле, у расправи о методама углавном је ријеч о томе како поштовати начине којима предшколско дијете учи, стиче искуства и богати своју личност, па се прије може говорити о низу компетенција васпитача, учитеља и родитеља којима се одређује начин рада, нпр. изразите емпатијске способности за складно „живљење са дјецом“, стварање климе разумијевања, које у себи садржи и познавање природе одрастања у раном дјетињству, поштовање и разумијевање развојних потреба (Gardner, 1983) којима дјеца дјелују на избор метода. Дјеца су са родитељима (и васпитачем) у константном дијалогу, они не траже контекстуални, нити било какав разлог за питања, обраћање за помоћ, све је условљено потребама на које васпитач активно одговара, разумијевајући њихов смисао. Свакако, овдје је ријеч о особинама личности и предиспозицијама за професију васпитач, о чему се мало, или скоро никако, не води рачуна приликом избора професије и одређивања за програм академског образовања. Са родитељима то је битно другачије, највећи број њих слиједи искуства која им, на први поглед, изгледају прихватљива и дјелотворна, што може изазвати приличну конфузију у њиховим поступцима, јер у свакој средини има присталица „слободног васпитања“ у једнакој мјери, као и присталица „чврсте руке“ и „дисциплиновања“ дјетета током одрастања. У школама је недовољно развијена култура придобијања родитеља за сарадњу, она је формализована на размјену информација о успјеху и понашању дјетета. Родитељи су ријетко суштински укључени у школски процес, што се временом претворило у стране које су супротстављене, умјесто уједињености око истих циљева. Они су углавном „слушаоци и посматрачи“, њима се не пружају прилике да својим ауторитетом помогну мисију школе и да постану савезници у том контексту.

Будући да савремени програми образовања родитеља подразумевају активан процес учења у којем су родитељи активни учесници, то може унијети низ промјена у школама у погледу њиховог реалног повезивања са школом „као савезником“ и помагачем, у складу са оним што они реално посједују у себи. Заправо, интереси и потребе њихове дјеце су основа њиховог „рада за школу“, њиховог односа према школи, којим осигуравају мотивацију за активно укључивање дјеце у институционалне програме васпитања и образовања какви су школски програми, али и програми којима се надопуњују родитељска знања, унапређују њихово разумијевање дјечијег раста и развоја, развијају вјештине и јачају њихове компетенције.

Због тога је оправдано питање, да ли родитеље, на било који начин, треба активно подржавати како би они могли постати одговорни родитељи и у остваривању васпитно-образовне функције и да ли родитељи треба да прођу, у властитом интересу, кроз неку врсту „школе родитељства“, макар то било везано само за кризу коју, у правилу, доживљава свако дијете при поласку у школу.

Стручњаци Педагошког факултета у Бијелини су почетком 2017. покренули Пилот-пројекат „Школе родитељства“ у 3 основне школе (2 градске и 1 сеоска), са родитељима дјеце која су тек пошла у школу, са укупно 12

родитељских (одјелених група). Разумије се, кључни ослонац у школама су били учитељи и стручни сарадници (педагози и психолози). Након дводневне обуке учитеља и стручних сарадника, родитељи су учествовали активно у 10 добро структурираних педагошких радионица (програм школе) у којима се успоставља активан однос, међусобна размјена и анализа искустава родитеља. Стрaховања Тима стручњака који је радио са родитељима и учитељима у слободном времену, нешто више од 4 мјесеца, нису била оправдана, и једни и други су прихватили „школу“ као нешто суштински ново и корисно, као саставни дио културе средине, са много личних импресија и наговјештаја да „школа“ треба да постане обавезна (Спасојевић и сар., 2017). Иако је школу, повремено, посјеђивао узорак од 282 родитеља (јер су водитељи и учитељи, у старту, више вјеровали да је боље да се родитељи „не присиљавају да иду у школу“, већ да то буде њихов сопствени избор), након завршетка школе, одабран је узорак од 75 родитеља који су учествовали у већем броју радионица, како би евалуирали своје новостечене компетенције и идеје о школи родитељства које ћемо кратко приказати као емпиријске чињенице о потреби обogaћивања срединских утицаја на ток и исходе васпитања и образовања.

Табела 1. Старосна структура испитиваног узорка родитеља

Старост родитеља	25–30 год.	30–35 год.	35–40 год.	Преко 40 год.	Σ
f	8	21	25	21	75
%	10.6	28	33.33	28	100%

Евидентно је, као социодемографска чињеница, да су бракови склопљени у знатно старијој доби (нешто више од 1/3 прије 30 година) будући да имају дјецу у 7. години старости, док је надмоћна већина у брак ступила касније. Према потпуној структури испитаног узорка већину чине жене (мајке – 65 и очеви 10).

Табела 2. Искуства родитеља у оспособљавању за родитељску улогу

Нисам раније учествовао у сличним облицима рада, али сматрам да сам се добро снашао.		Не	Да	Укупно
	f	6	69	75
	%	8,1%	91,9%	100%

Сасвим је уочљиво да родитељи раније нису имали додир са оваквим видом рада у школи, али им се радионичке активности много допадају, као и да су задовољни својих учешћем, што указује на то да се средина, као јако моћан социјални фактор, ријетко бави породицом и проблемима на које родитељи наилазе у васпитном процесу. Дуго времена је владала заблуда да је родитељство природан и лаган задатак и да родитељима у васпитању не треба никаква помоћ и подршка, већ да све они сами могу савладати.

Табела 3. Ставови о односу школе и породице

На радионицама Школе	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	Укупно
родитељства сам ријешао дилеме које сам имао у вези са васпитањем мог дјетета.	1	4	8	28	34	75
	1,33%	5,33%	10,66%	37,33%	45,33%	100%

На основу реакције родитеља очигледно је да постоји много питања на које они немају одговор, а и да кроз здраву одраслу дискусију помажу једни другима да пронађу одговоре, а што показују и резултати наведене табеле. Данас су породице превише окренуте себи и губе контакт са средином, тако да нису свјесни да су њихови проблеми, проблеми свих породица и то сазнање итекако значи и утиче на стабилност сваког родитеља. Осим тога, надмоћна већина је отворено признала да су имали корисна сазнања у вези са рјешавањем сопствених дилема у васпитању свог дјетета.

Табела 4. Ставови о потенцијалним активностима

Волио бих да се пројекат Школа родитељства настави.	Не	Нисам сигуран	Да	Укупно
	0	3	72	75
	–	4%	96%	100%

Испитаници недвосмислено указују да је „Школа“ родитељима дала драгоцјене одговоре који ће им помоћи у даљем животу и раду са дјецом. Већи дио испитаника указује на потребу да и даље учествују у сличним активностима и да би жељели да се пројекат настави. Треба се упитати да ли су родитељи постали свјесни својих слабости и да, на тај начин, исказују спремност да траже помоћ и потребу да се усавршавају као родитељи.

Табела 5. Ставови о потреби мијењања начина рада са родитељима

Више ми се допада начин рада у коме активно учествујем, од оног у коме бих само пасивно слушао предавања.	Не	Нисам сигуран	Да	Укупно
	3	3	69	75
	4%	4%	92%	100%

Иако је потреба за активним учешћем доминантнија и неопходнија код дјече, испоставило се да и родитељима више одговара сопствени активитет па

и учествовање у игри која је пласирана унутар педагошких радионица као креативан и активан начин доласка до сазнања о најбитнијим питањима.

Табела 6. Ставови испитаника о квалитету и циљевима сарадње

Породица и школа морају боље сарађивати с циљем помоћи дјетету у развоју понашања.	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	Укупно
	48	6	0	1	20	75
	64%	8%	–	1,33%	26,66%	100%

Колико је дубок јаз између школе и родитеља показује претходна табела у којој велики проценат родитеља није уопште заинтересован за сарадњу са школом. То је, на први поглед, противречно претходним ставовима, али је вјероватније да се ради о дугогодишњој акумулираној кризи школе, на коју родитељи, осим испољавања незадовољства, нису могли дјеловати. Сасвим је умјесно да се у таквим ставовима препозна и изразита потреба за свеобухватном модернизацијом школе, прије свега у начину рада и унутрашњој педагошкој клими. Заправо, родитељи одбијају наслијеђену концепцију „сарадње“ и доживљавају је као наметнуту, па се у значајној мјери не слажу са „обавезношћу“, а, у исто вријеме, подржавају „добровољност“ уколико они сами увиде корист од таквог односа са школом.

Будући да је циљ истраживања био да се утврди да ли се испитаници (родитељи) разликују у својим процјенама о програму „Школе родитељства“ с обзиром на пол, број дјеце у породици и редовност присуствовању радионицама „Школе родитељства“. Од поступака за статистичку обраду података примјењени су: t-test независних узорака и једнофакторска АНОВА с накнадним поређењем. У оквиру примјењене методологије, у овом пројекту извршено је испитивање поузданости скалера и статистичка значајност процјена испитаника у погледу разлике њихових ставова у односу на независне варијабле.

Табела 7. Разлике у ставовима родитеља с обзиром на број дјеце у породици

Левинов тест	df1	df2	p
,973	3	71	,410

Левинов тест и величина значајности разлике овог теста је већа од граничне 0,05 и зато закључујемо да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе.

Табела 8. Разлике у процјенама родитеља унутар узорка

	Квадратни скор	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	28,639	3	9,546	0,130	0,942
Између група	5216,028	71	73,465		
Укупно	5244,667	74			

На основу добијених показатеља (вриједност је $p = 0,942$) можемо закључити да се родитељи који су похађали програм „Школе родитељства“ не разликују међусобно у процјенама о програму који су похађали, с обзиром да ли у породици имају једно, двоје, троје или више дјеце. Њихов однос се није значајно мијењао без обзира на то што су они са више школске дјеце у породици ипак могли да стекну нека искуства и да под утицајем тих искустава мијењају свој однос према школи ефектима који постижу њихова дјеца. Такав став родитеља више указује на „равнодушност“ и комформизам, мирење са постојећим стањем и изражавање својеврсне немоћи у дјеловању на промјене у школи. Мало је вјероватно да искуства родитељства са једним дјететом у школи нису својеврстан изазов да се са другим дјететом макар дјелимично мијења њихов однос према школи и учењу.

Табела 9. Разлике у процјенама родитеља о програму Школа родитељства с обзиром на редовност присуствовању радионицама Школе родитељства

Левинов тест	df1	df2	p
3,035	2	71	0,054

У Табели 9. приказана величина значајности Левиновог теста је на самој граници (0,05), незнатно је већа од граничне вриједности, стога је оправдано сматрати да је варијанса хомогена и да се може закључивати на основу АНОВА анализе.

Табела 10.

	Квадратни скор	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	438,621	3	146,207	2,160	0,100
Између група	4806,046	1	67,691		
Укупно	5244,667	4			

На основу добијених показатеља ($p = 0,100$) можемо закључити да се родитељи који су похађали програм „Школе родитељства“ не разликују међусобно у процјенама о програму који су похађали, с обзиром на чињеницу да су неки присуствовали свим радионицама, а неки су одсуствовали од једног дијела програма радионица. Постигнути ефекат у мишљењима родитеља у цјелини дакле, може се сматрати позитивним импулсом за носиоце идеја о усавршавању родитеља методама активног учења и њиховом освјешћавању о

значају културе средине, прије свега, породице као кључног фактора срединских дејстава на учење и развој дјетета.

Учитељи који су били укључени у Пројекат скоро су у потпуности сагласни да су идеја и садржај школе родитељства, без сваке сумње, добро компоновани и да могу бити веома корисни за родитеље, нарочито у млађем узрасту, а да школе добијају много јаснију представу о свим битним идејама у раду са дјецом, те да то може допринијети значајном иновирању васпитно-образовног рада (90,3% у потпуности се слаже са понуђеним процјенама, а 9,7% учитеља углавном то подржавају као добру идеју) као незаобилазан дио културе средине у односу према васпитању и образовању младих.

У садржају њихових процјена наглашена је тежња да сви родитељи треба да прођу кроз овакву или сличну обуку, те да је најчешће коришћени изговор о недостатку времена, више испољавање несигурности у своје родитељске компетенције. Сви учитељи би вољели да се Пројекат школе спроведе и са осталим учитељима у њиховој школи, чиме се ставља до знања да су њихова искуства у цјелости позитивна. О водитељима семинара и педагошких радионица са родитељским групама, унутар одабраног узорка одјељења, сви учитељи се позитивно изјашњавају (добро су припремљени, довољно су стрпљиви да саслушају родитеље и вјешти да покрену њихово укључивање у активну прераду властитих родитељских искуства). Велики број учитеља отворено признају да би другачије радили да су знали и да „сад знају гдје су гријешили“. То је свакако охрабрујуће, јер је сигурно да промјена у школама нема без добро оспособљених учитеља.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Општи, шири циљ Пројекта био је да укаже школским кадровима да су неоправдано запостављени програми образовања родитеља, или су они застарјели у погледу приступа, претворени претежно у „информативну мисију“, мада је природно да школа буде „мјесто окупљања“ свих који помажу развој дјете, те, као друштвена институција, мора пружити комплексну и далеко дјелотворнију помоћ родитељима да открију властите родитељске способности и тако смање властити осјећај овисности о другима, да преузму улогу основног чиниоца средине и њеног културног програма, затим, да их подстакну да преузму максималну одговорност за своје властито учење и да виде себе као особе које могу дјеловати и могу мијењати себе и понашање своје дјете. На основу предочених чињеница може се закључити да је овај „пилот-пројекат“ остварен у оптималним размјерама. То значи да би се, без сваке сумње и ризика, могао имплементирати масовније у основним школама, иако остаје озбиљан проблем оспособљавања школских кадрова за његову примјену.

Методе, о којима је претходно било ријечи, које су погодне за рано учење, веома дуго су научна преокупација, од првих покушаја дефинисања педагошких утицаја на предшколско дијете (Спасојевић, 2013), од Русоа, Песталоција, Фребела, Елен Кеј и многих других. Па ипак, за методе и рано учење уопште, у свијету су незаобилазни Марија Монтесори, творац покрета монтесоријанске педагогије и њен савременик Рудолф Штајнер, оснивач валдорфске педагогије, специфичних идеја које су и данас снажно заступљене у теорији и пракси предшколства, у програмима „монтесори вртића и школа“, широм свијета, нарочито на западном и средњоевропском простору (нпр. само у Њемачкој и данас функционише преко 320 „Монтесори-вртића“ и преко 150 „Монтесори-школа“) у којима се његује специфичан приступ примјени принципа монтесоријанства, или валдорфске педагогије. Разумије се, будући да је и у њима дошло до значајних промјена у односу на вријеме у којем су настале, али су суштинске идеје сачуване и у теорији и у пракси, прије свега у специфичним методичким моделима учења у раном дјетињству, вјероватно је најбоље да домаћа научна савјест пружи допринос освјетљавању другачијег статусног положаја дјетета и улоге родитеља које је заговарала Монтесоријева. Има се утисак да се само понекад и понегдје ове концепције помињу и да никад нису довољно провјерене у нашој пракси у погледу основних предности, већег поштовања самог дјетета, али и укључивања средине. Порука аутора је да се ове концепције озбиљније изучавају и да буду интензивно укључене у студијске програме образовања учитеља и васпитача, као дјелотворне, као могући одговор за свеобухватну модернизацију школе, рјешавање актуелне „кризе школе“.

Монтесоријева је творац и данас радо коришћене, специфичне и чувене, „Монтесори-методе“, која, у оквиру ове расправе, заслужује посебно мјесто, прије свега због сличне природе и програмских начела на којима је заснован сваки „холистички“ програм институционалног предшколског васпитања и образовања који би и за млађи школски узраст био далеко дјелотворнији од типичних „академских програма поучавања“. Ријеч је, прије свега, о „поштовању дјетета“ и вјеровању у моћ дјетета која се може покренути изнутра, ка самоизградњи (што је евидентна сличност и са савременим теоријским поставкама конструктивизма), слободе као најплодотворнијег амбијента за активитет дјетета.

Осим тога, „културни програм средине“ подразумева вишеизворну стварност за могуће активирање дјеце током сопственог развоја, умјесто материјала који су трајни и „вјечна културна потпора“, какав је и уџбеник као једно од основних средстава потпоре из културног програма средине. Проблем је што се они проглашавају спасоносним и незамјењивим, што је суштински нетачно, ако средина има богатији културни програм. Шта више, око њих је развијена читава стратегија прикривена намјером да се, стварајући их, без обзира на потребе и развојне карактеристике дјеце, остварују, прије свега, „економска корист“ и интереси. Да није тако, зашто би страни издавачи код нас постали популарнији, иако у много случајева нуде „рог за свијећу“. Дакле, уџбеници и извори сазнања у овој доби, као саставни дио културе једне сре-

дине, зрели су за озбиљно преиспитивање и ангажовање домаћег стручног потенцијала који, без сумње, боље познаје културни контекст средине. Овако, изгледа, да поново увозимо „са кромпиром и кромпирову златицу“.

„Помози ми да то учиним сам“, чувена је педагошка девиза Монтесорије која је вјеровала да су њени материјали „кључ који отвара врата свијета“, те да се преко њих могу сазнати односи и везе који постоје у стварном свијету, сваком конкретном раду и „животном контексту“. Њене „вјежбе за практичан живот“ (старање о себи и својим потребама, лична хигијена, старање о одјећи, обући, квалитету простора у којем се борави, старање о живом свијету, биљкама и животињама у окружењу дјетета, интензивном дјеловању на културне навике, одговорност) нису ништа друго до методика којом се дјелује на духовни развој и развој личности, говорећи савременом педагошком терминологијом. Зар то није од велике важности за дјеловање на неурофизиолошки потенцијал учења код дјетета и у нашим условима, зар средина у којој одрастају дјеца не може да се култивише као би ишла у сусрет потребама дјетета и његовим развојним интересовањима? Будући да се дјеца међусобно битно разликују, и програми учења, и материјали којима се дјеца могу служити током учења, могу бити разноврсни, флексибилни и без амбиција да из њих „сви науче све“, јер учење и развој су испреплетани и међусобно условљени, тако да је, по свему судећи, вријеме за „велико спремање“ и без обавезних великих реформи и стратегија развоја за промјене у образовању.

Дакле, вријеме је за Виготскијеве социо-конструктивистичке идеје (Vigotski, 1971) којима се средински утицаји цијене као неизбјежни и пресудни. То имплицира закључак да поштовање дјетета и дубоко вјеровање у моћ која постоји у њему, заправо, највише говоре о потреби да се дијете учини што је могуће више слободним и независним, тако што ће му се омогућити његов властити избор (Ivić, 1971) о томе у чему ће учествовати, у складу са својим интересовањима и достигнутим развојним могућностима. Упијајући ум дјетета, према мишљењу Монтесорије, је „добар сигнал“, за велико повјерење у „моћ раног учења“, у којем дјеца уче искуством, доживљавају интензивно и свеобухватно свијет око себе, неизмјерна је њихова способност прилагођавања, те да дјеца имају значајно другачији однос према средини у односу на одрасле. Као најзначајнији закључак о томе да су идеје о утицају на развој дјетета учењем много комплексније од обичног поучавања свједочи дјечија склоност ка методи практичних радова, властитог ангажмана, чиме је наглашен емпиријски карактер учења, па се метода дјечије игре, по природи мотива, узима скоро као једини избор активног учења у раној доби. Ова метода је најчешће у системској спреси са проблемском методом (Спасојевић 2013), намијењена је „трагању за открићем“ или праћењу промјена које се могу назвати неким видом једноставног експериментисања. Коришћење дјечије књиге у почетку је снажно везано за вриједности илустрација, али дјеца могу непогрешиво памтити значајне поруке текстова само на основу асоцијација на илустрације. Вјештији васпитачи и учитељи могу прибјећи привлачнијим

моделима читања, изражајним говором, „глумом“ и коришћењем свих афективних средстава говора, којим се продубљују емоционална искуства дјетета. Занимљив је начин на који је „дјечију књигу“ користила Сара Медоуз, „читањем приче у наставцима“ (Medouz, Kešdan, 2000) изазвала је неупоредиво веће интересовање за књиге уопште. Она је у свом дјелу *Како помоћи малој дјеци да уче*, приказала оглед са читањем приче у наставцима, као идејом којом може постићи да се дјеца више заинтересују за књигу уопште, тежњом да „унапријед сазнају“, на неки начин, више о судбини ликова из приче. Читајући занимљив садржај приче о „Брежуљку Вотершип“ она је код дјеце изазвала не само интерес за књигом (што је емпиријски доказано бројањем „посјета дјеце“ малом „центру за учење“ са симболичким називом „библиотека“; прије читања приче дјеца су показивала слаб интерес да се укључе у библиотеку, да би, читањем приче и наставцима, тај интерес вишеструко повећан), већ је допринијела да дјеца тај интерес пренесу на средину, породицу, са преокупацијом да се читаво мјесто бави измаштаним догађајима о „брежуљку“.

Литература

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind The theory of multiple intelligence*. New York: Basic.
- Isaacs, S. (1960). *Deca koju učimo od sedme do jedanaeste godine*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja NRS.
- Ivić, I. (1971). *Уčenje и razvoj*. Beograd: *Психологија*, 1.
- Ivić, I. (1984). *Predstave o detetu i detinjstvu u savremenoj razvojnoj psihologiji*. Beograd: *Психологија*, 3.
- Kamenov, E. (1982). *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1983). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Svjetlost.
- Leach, P. (1987). *Odgoj i njega djeteta*. Zagreb: Mladost.
- Medouz, S. i A. Kešdan (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piaget, J. (1968). *Психологија интелигенције*. Beograd: Nolit.
- Piaget, J. (1969). *Moralni realizam*. Beograd: Nolit.
- Рајовић, Р. (2012). *Методички приручник за примјену програма*. Република Српска: Министарство просвјете и културе.
- Spasojević, P. (2003). *Igra i rano učenje – programi ranog učenja usmjereni na dijete*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spasojević, P. (2006). *Šestogodišnjaci u školi – teorijska osnova i empirijska istraživanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet i IP „Nova škola“.

- Spasojević, P. (2011). *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*. Banja Luka: Pedagoški fakultet. Bijeljina IP „Nova škola plus“.
- Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања, теорија и пракса цијеловитих програма предшколског учења*. Бања Лука: ИП „Нова школа плус“ и Филозофски факултет.
- Спасојевић, П. и сар. (2017). Школа родитељства – за учитеље и родитељ дјеце млађег школског узраста. Бијељина: Педагошки факултет и Републички педагошки завод Републике Српске.
- Vigotski, L. S. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu, *Predškolsko dete*, 4. Beograd, 58–67.

Саня Й. Опсеница

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет Биелина

Перо М. Спасоевич

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет Биелина

„КУЛТУРНАЯ ПРОГРАММА“ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА

Аннотация

Основной предпосылкой для хорошего обучения является инициирование развития, привлекая самого ребенка к самостоятельному усовершенствованию, что часто игнорируется и отодвигается во второй план. Большинство учителей, даже те, которые только что закончили педагогические факультеты, по-прежнему предпочитают использовать старый „проверенный“ способ обучения и методы, которые пренебрегают влиянием ученика на самого себя, и тем самым создают противоречия между передающимися и конструктивистскими подходами к обучению. Педагогика, долго запертая позициями „хербартианства“, пренебрегает окружающей средой и ее „культурную программу“, которая является основой социально-конструктивистского подхода к обучению, действует вне соединения с институциональным воспитанием и образованием, „вне школы“ самостоятельно, что систему образования делает „отдаленной от жизни“ и дисфункциональной. Особенно игнорируется семья и „сила ответственного родительства“ в поддержке обучения и развития ребенка, это темы, которыми будет заниматься настоящая работа. Особенно неприемлемы понимание об учебнике, поскольку он имеет двойную функцию – как источник информации об основных знаниях и как культурно-поддерживающее средство, которое управляет деятельностью ребенка. Однако, практика дает ему все особенности „фетиша“, который является достаточным самим себе для всех функций обучения, принимая его „как многогранное средство“, что далеко не так. Метод, которым будут пользоваться авторы, является описательным, с эмпирическими фактами из прямой практики школ.

Ключевые слова: *ребенок, развитие, обучение, поддержка и окружающая среда.*

**КУЛТУРНО-ПОТПОРНА
СРЕДСТВА
У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА
У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ**

Gordana Ljubicic*

University of Kragujevac, The Teacher-training Faculty in Uzice

CULTURAL SCAFFOLDING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract: Cultural scaffolding is a relatively new term which basically implies the help needed to perform a task. Everybody needs help at some time. The help should come from an expert. In education, help comes from an adult person or, most often, from a teacher. It is a support that the teacher offers to his students in order to make them more independent in their learning. In foreign language learning cultural scaffolding is very important because without it, the students would not be able to understand and use the language properly. On the poem „Daffodils“, we try to explain some of the techniques that can be used as cultural scaffolding in foreign language learning.

Key words: *cultural scaffolding, foreign language learning, poem, semantic shift.*

I

The first association we have when the word „scaffolding“ is mentioned is that of the temporary system of platforms and poles erected for workmen to build or renovate buildings. But, the term has also been used by educators and child psychologists to refer to the assistance that a more experienced person offers to a novice acquiring a new skill or performing a new task. M. H. Bickhard defines developmental scaffolding this way: „Functionally, scaffolding is precisely the creation of ... bracketed trajectories of potential development through artificially created nearby points of stability“ (1992: 35).

„Scaffolding“ is used in every area of human life and even in the work of Nature itself: evolution and human development are aided by the processes that slowly accumulate to produce a new form of life or to improve the existing ones. This process is applied in science, social studies, medicine and psychology, but no doubt it is most directly and overwhelmingly used in education: no teaching can be performed without support given to the learners by a more experienced individual, in this case, the teacher himself. We can argue about what forms that support might take, and in what way it can be offered to the students, but the truth remains that

* gordanalj.ue@gmail.com

every chunk of knowledge, no matter how small it can be, cannot be acquired without some kind of help which facilitates the climbing to the top.

So, in the field of education, the term „scaffolding“ denotes the process in which teachers model or demonstrate how to solve a problem, and then step back, offering the students support as needed. It is important for teachers to provide opportunities for children to constantly learn new things. Some of those may be highly complex and will require support of a very focused kind. Teachers need to be aware of the developmental state of each of the children in their care, and should provide scaffolding that is appropriate.

The term „scaffolding“ was first used in educational context in the 1960s by the psychologist and instructional designer Jerome Bruner. He coined the term „scaffolding“ to describe the way children often build on the information they have already mastered. The theory is that when students are given the support they need while learning something new, they stand a better chance of using that knowledge independently. Bruner believes that when children start to learn new concepts, they need help from teachers and other adults in the form of active support. To begin with, they are dependent on their adult support, but as they become more independent in their thinking and acquire new skills and knowledge, the support can be gradually faded. This form of structured interaction between the child and the adult is reminiscent of the scaffolding that supports the construction of a building. It is gradually dismantled as the work is completed. Bruner recommends positive interaction and three modes of representation during teaching: *actions, images, and language*. Unlike some other child psychologists, Bruner also believes that a child (of any age) is capable of understanding every kind of information, and especially very complex ones. He says: „We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development“ (1960: 33).

Patricia Greenfield says about „scaffolding“: „The scaffold, as it is known in building construction, has five characteristics: it provides a support; it functions as a tool; it extends the range of the worker; it allows a worker to accomplish a task not otherwise possible; and it is used to selectively aid the worker where needed“ (1999: 118). The same definition could be applied to the scaffolding process in education. However, Lepper, Drake, and O'Donnell-Johnson pointed out an important difference and that is that this analogy also „carries an inappropriate connotation“ that the student, much like the worker or the painter, will return to ground zero when scaffolding is removed. Lepper et al. pointed out that a more suitable analogy is that of a tunnel or an arch being supported by a temporary structure while it is under construction. This support is later removed when construction is complete and the tunnel or arch can stand on its own (1997:118).

In the process of educational scaffolding the vital role is that of the adult or the expert, that is, either of a parent or of a teacher. Wood et al. documented six types of support that an adult can provide: recruiting the child's interest, reducing

the degrees of freedom by simplifying the task, maintaining direction, highlighting the critical task features, controlling frustration, and demonstrating ideal solution paths. (1976: 89–100). The teachers should provide opportunities for children to constantly learn new things. Some of those may be highly complex and will require support of a very focused kind. So, the purpose of scaffolding in education is to enable the students to reach higher levels of comprehension and skill acquisition, the levels that they might not be able to reach without assistance. Like physical scaffolding, these strategies are removed when they are no longer needed, and the teacher gradually shifts more responsibility to the students, forcing them to work independently. Scaffolding is widely considered to be an essential element of effective teaching, and all teachers almost certainly use various forms of instructional scaffolding in their work.

II USING CULTURAL SCAFFOLDING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

„What has become increasingly clear [...] is that education is not just about conventional school matters like curriculum or standards or testing. What we resolve to do in school only makes sense when considered in the broader context of what the society intends to accomplish through its educational investment in the young. How one conceives of education, we have finally come to recognize, is a function of how one conceives of culture and its aims, professed and otherwise“ (Bruner 1996: IX–X).

No person learning a foreign language would be able to master that language in its full sense without the knowledge of the historical, cultural and social circumstances within which the language has been developing. The point is that the language changes over time: the changes in all areas of human life lead to the development of new words, new expressions, but also to the fading and disappearing of the obsolete ones that, for some reason, are no more used by the speaking community. So, when teaching a foreign language, the teacher must constantly rely on the cultural and historical moments to make the material closer to his learners. Of course, these cultural and historical scaffolding are more used when teaching literature, but are applicable in teaching grammar issues as well, and especially in teaching semantics and etymology of the words.

Bruner said that three models of representation during teaching are *actions, images, and language*. We can go further on and develop the narrower strategies that will help our students figure out the clues of how to master their tasks and discover the paths that will lead them to efficient learning. Many of these strategies are known to all experienced teachers and are used in everyday work in the classroom. Of course, it is neither possible nor necessary to use all the strategies mentioned in every new task the students undertake, but the teacher is free to single

out the most applicable and useful ones for what he is about to do. Some of those strategies might be:

- activating prior knowledge;
- offering a motivational context to pique student interest or curiosity in the subject at hand;
- breaking a complex task into easier, more „doable“ steps to facilitate student achievement;
- showing students an example of the desired outcome before they complete the task;
- modeling the thought process for students through „think aloud“ talk;
- offering hints or partial solutions to problems;
- using verbal cues to prompt student answers;
- teaching students chants or mnemonic devices to ease memorization of key facts or procedures;
- facilitating student engagement and participation;
- displaying a historical timeline to offer a context for learning;
- using graphic organizers to offer a visual framework for assimilating new information;
- teaching key vocabulary terms before reading;
- guiding the students in making predictions for what they expect will occur in a story, experiment, or other course of action;
- asking questions while reading to encourage deeper investigation of concepts;
- suggesting possible strategies for the students to use during independent practice;
- modeling an activity for the students before they are asked to complete the same or similar activity;
- asking students to contribute their own experiences that relate to the subject at hand.

III AN EXAMPLE OF USING CULTURAL SCAFFOLDING IN TEACHING A POEM IN ENGLISH

As we said, in foreign language teaching teachers use cultural scaffolding both in teaching the language itself and in teaching the literature of the foreign country. The students will not understand the idioms, phrases and use of words if they do not know the words' etymology, the way they sprang out from some specific

cultural situation and became rooted in the language. The meaning of some words becomes clear only after we have learnt about the cultural circumstances in which those words were used for the first time. On the other hand, literature is the rich source of language learning as it is the authentic material, available to most of language learners. That is why the English language teacher should make the most of every piece of literature he or she can get, in order to expose his/her students to the real life of the people whose language they are learning. Cultural support comes as a dressing for a cup. Reading a novel or a poem should not be a sheer enjoyment, but it should make students think of all the circumstances that led to the appearance of that piece of literature. They can learn a lot if they are properly led by an experienced and well-educated teacher.

Of course, we very often assume that our students will be as fluent in reading a text in a foreign language as they are in reading one in their mother tongue. This assumption comes from so-called schema theory. This theory says that the knowledge we have about the world is organized into interrelated patterns based on our previous experience and knowledge. It means that, by using our previous knowledge, we are able to predict what to expect and how to behave in a given context. That prediction comes from us being a part of a particular culture and society. But, if our previous knowledge does not provide us with an appropriate schematic knowledge or provides us with quite different one, then our comprehension of a text in foreign language and our speed of reading it will considerably differ from the skills needed for reading a text in our mother tongue. That is why almost all readers in foreign language must be given cultural support to become familiar with the cultural aspects of the text they are about to read. But, it also means that the teacher should not avoid the texts that have unfamiliar content or cultural aspects. On the contrary, part of learning a language involves learning about the culture in which it is used. The challenge for the teacher is to build up the knowledge and understanding that are relevant to the text the children will learn. For completing this the teacher needs to develop many pre-reading strategies for the students to make them understand the text.

„DAFFODILS“ BY WILLIAM WORDSWORTH

I wander'd lonely as a cloud That floats on high o'er vales and hills, When all at once I saw a crowd, A host of golden daffodils, Beside the lake, beneath the trees Fluttering and dancing in the breeze.

Continuous as the stars that shine And twinkle on the milky way, They stretch'd in never-ending line Along the margin of a bay: Ten thousand saw I at a glance Tossing their heads in sprightly dance.

The waves beside them danced, but they Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not but be gay In such a jocund company! I gazed – and gazed – but little
thought What wealth the show to me had brought.

For oft, when on my couch I lie In vacant or in pensive mood, They flash upon
that inward eye Which is the bliss of solitude; And then my heart with pleasure fills
And dances with the daffodils.

We shall try to give a few hints on how the cultural scaffolding can help students understand a piece of English literature. One of the most famous poems written in English is „*Daffodils*“ by the pre-romantic English poet William Wordsworth. The poem is also known by its first line „I Wondered Lonely as a Cloud“ and in a poll conducted in 1995 by the BBC Radio 4 *Bookworm* programme to determine the nations favourite poems, this poem came fifth. The poem is often found in the schoolbooks of all the countries having English as a part of their national curricula. The plot of the poem is simple, and it is easily understood everywhere because of the common language that the poet uses. Although the students will have little difficulty in understanding and reading the poem, it will surely be useful for them to know more about some cultural facts that are associated with this piece of literature.

One of the most popular pre-reading strategy is predicting. By writing the title of the poem on the board, or only its first line, the teacher tries to provoke the discussion about the content of the poem. In this case, the content is perfectly clear as students can guess it from its title. But, by writing only the first line of the poem on the board, the teacher can get a very interesting brain- storming activity in which students could use their imagination. „Wandering as a cloud“, they can go literally everywhere.

Posing questions is also one of the basic activities in any type of learning, so students should be encouraged to do it often. The right questions always lead to right conclusions. The very basic concept in good teaching is to go from what students know to what they do not know, to move from the given to the new. So, the teachers use the prior knowledge of the students as scaffolding. In this case, they can talk about the flowers, their function in our life, their symbolism, as well. The children will surely recognize daffodils in the pictures that the teacher chooses to show them. But, can they say something more about the flower? Do they know why the flower is important for the nation whose language they are learning? Here, the teacher builds up on what the students know. He can talk about the symbolism of plants, flowers in general, for the English nation. He can tell them that every country in Great Britain has a plant as its symbol. So, the national symbol of England is the rose, of Scotland the thistle, of Ireland the shamrock and of Wales – the daffodil. The daffodil is a symbol of the Welsh patron saint, David. St. David's Day is on 1st March when daffodils are usually in bloom. The discussion can later develop, and

the students can give examples of the plant symbolism in their country, underlining the differences particularly.

Another pre-reading activity is to write the new words on the board and explain their meaning to the students. That is the activity completely expected in foreign language learning. But, again, the scaffolding here can go in some other direction. You should teach your students how to use a dictionary and in that way enable them to read any text they will face with. If there are some obsolete words, or the words that changed their meaning over time, the knowledge of the teacher is the right support.

We remember here the Bruner`s models of representation in learning: action, images and language. This poem is an inexhaustible source of images. You can make your students draw, paint, describe or choose any image they like from the poem. They can write short poems of their own describing the area they like or their native place. They can be divided in groups and compete in reading the text aloud.

The inspiration for the poem came from a walk Wordsworth took with his sister Dorothy around Glencoyne Bay, Ullswater, in the Lake District. That fact can immediately lead to some talk about the area mentioned in the poem. The teacher can say a few words about the touristic importance of Lake District for Great Britain and show the students where the place is on the map. He can tell the students that although they might think that the name of the district comes from the many lakes in the area, the truth is that there is only one of them that has lake in its title, and it is Bassenthwaite Lake. But there are 16 bodies of water in that area, the fact that makes it extremely attractive for tourists, so much so, that a few months ago Lake District had been listed as a world heritage site joining the Taj Mahal, the Great Wall of China and the Grand Canyon¹. The beauties of the area also made a strong impression on Wordsworth and the poem was born.

Now, if the teacher wants to develop some activities with his students, he can divide them in groups and, with the help of the Internet, have them make plans for their summer holiday in Lake District. They can choose the hotels, make itineraries, explain their choices in English and practice the phrases used in tourist agencies in work with clients. The teacher can also show to his students the painting by the famous English painter J. M. W. Turner made in watercolour in 1819.² This painting depicts the very place where the poet was when he was bewitched by the beauty of the area.

¹ www.Telegraph.co.uk: News, 09.07.2017.

² Ullswater in the English Lake District. Ullswater from Gobarrow Park, J. M. W. Turner, Watercolor, 1819.

Picture 1. *Ullswater in the English Lake District. Ullswater from Gobarrow Park,*
(J. M. W. Turner, Watercolor, 1819)



And, the last but not the least Bruner's principle, is the language. Language is the base of all human communication. Be it silent, sign, spoken or written, it is part of all our activities. Without it, human kind would be lost. In education, every kind of scaffolding includes language, so, language activities are intertwined with all other activities. We can not say that drawing or painting does not imply language: it does, but, as Wordsworth puts it, the language going on in our inward eye. That is why the language activities used in analyzing a poem are inseparable from other activities. The language activities that the teacher can use while working with his students on this poem are numerous. He can revise the figures of speech and let his students find the examples in the text. The obvious examples will be: personification („the waves danced“, „my heart dances“), hyperbole („Ten thousand saw I“), simile („I wonder'd lonely as a cloud“, „continuous as the stars that shine“), and so on. The teacher can divide students into groups and let them make their own examples of the speech figures mentioned and use them in the sentences of their own.

In the groups again, the children can single out all the adjectives from the text, or the words that are in some way connected with the idea of „shining“. They can, then, make short poems of their own in which every line will be a combination of an adjective and a noun, for example:

„Silent night,
Dark sky,
Empty space,
Long-forgotten dreams.“

In the end, very important is to emphasize that language is constantly changing, which leads to the semantic changes or semantic shifts within it. The learners of a foreign language must be aware of that fact. If they are not, they can easily get into embarrassing and even humiliating situations when having conversation with native speakers. The words change their meaning and use over time and those changes are provoked by the changes in culture and history of a society. So, a word or an expression that was normally used in everyday speech a few decades ago can now be utterly inappropriate. The teacher must help the students understand those changes and try to avoid the traps. The poem „Daffodils“ can be used to draw the students` attention to one such example. In one line the poet says: „A poet could not but be gay“ using the word „gay“ in its original meaning: „a person who is fun to be with because they are lively and cheerful“. That was the only meaning of the word „gay“ at the time when the poem was written. But now, the first meaning of the word, as listed in the Cobuild Dictionary for Advanced Students, is: „A gay person is homosexual.“ Nobody will now use the word to describe someone who is cheerful, because that meaning is old-fashioned and inappropriate. Almost the same thing happened to the word „queer“ and to many other words. The shift in meaning is due to continuous cultural changes in society, and here the cultural scaffolding is necessary.

CONCLUSION

As we have seen, scaffolding in education is and can be seen as any kind of support given to students to perform a task successfully. Cultural scaffolding is very important in foreign language learning because cultural changes influence language in the greatest degree. There are many techniques that can be used to help the students master a foreign language, but basically everything is contained in three Bruner`s models of representation in teaching, that is, in action, images and language. How they will be applied and how successful the support will be, is on the teacher to discover.

References

- Bruner, J (1960). *The Process of Education*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bickhard, M. H. (1992). Scaffolding and Self Scaffolding: Central Aspects of Development. In: L. T. Winegar, J. Valsiner (Eds.) *Children's Development within Social Contexts: Research and Methodology*. Erlbaum, 33–52.
- Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Students (2001). Harper Collins Publishers.
- Greenfield, P. M. (1999). *Historical change and cognitive change: A two-decade follow-up study in Zinacantan, a Maya community in Chiapas, Mexico*. Mind, Culture, and Activity, 6, 92–98.
- Lepper, M. R., Drake, M. F., & T. O'Donnell-Johnson (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In: K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge MA: Brookline Books, 118.
- Lampedi, L. (1978). *Culture and Society in Britain and the States*. Minerva Italica: Bergamo.
- Wood, D., Bruner, J. S., & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Гордана Љубичић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КУЛТУРОЛОШКА ПОТПОРА У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме

Културолошка потпора је релативно нови термин који у основи подразумева помоћ потребну да се изврши неки задатак. Свакоме је потребна помоћ у неком тренутку. Таква помоћ треба да буде дата од стране стручњака. У образовању, помоћ долази од одрасле особе, најчешће од наставника. То је у ствари потпора коју наставник нуди ученицима да би их оспособио да буду самостални у процесу учења. У учењу страног језика културолошка потпора је веома важна зато што без ње ученици не би умели да разумеју и користе језик правилно. На песми „Зеленкаде“, покушавамо да прикажемо неке од техника које се могу користити као културолошка потпора у учењу страног језика.

Кључне речи: културолошка потпора, учење страног језика, песма, семантичко померање.

Душанка В. Поповић*

Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу

Јасмина С. Никчевић*

Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ И СТРАНИХ ЈЕЗИКА КАО ПОДРШКА РАЗВОЈА ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Матерњи језик као друштвени феномен којим се, базично, обезбјеђује успјешна комуникација са окружењем, и књижевност произишла из његове умјетничке употребе, чини га круцијалним стубом, како образовног система у цјелини, тако и образовања сваког младог појединца о којем школа, као институција система, брине. У савременом добу, када информационе технологије омогућавају све бржу размјену информација и када су контакти међу удаљеним тачкама на земаљској кугли постали брзи и блиски, важан чинилац за напредак и развој младих генерација јесте и учење страних језика.

Настава матерњег и страних језика и књижевности обезбјеђује још једну важну димензију савременог живота и рада. То је прихватање различитости, прије свега, у односу на други језик тј. друге језике који се у ученичком ближем и даљем окружењу, па и у свијету, говоре. Како је језик дио културе и традиције једног народа, и како су култура и традиција осликане у језику, то настава и матерњег и страних језика итекако доприноси развоју интеркултуралности и толеранције, развијању осјетљивости за различитост и њено уважавање. Кроз сагледавање онога што интеркултурно образовање јесте, његових циљева и улоге у савременом контексту, истражићемо колико и како га је могуће уводити кроз неколико кључних елементе наставе матерњег језика и књижевности и страних језика: предметни програм, методе и облици рада, окружење за учење и наставна средства.

Кључне ријечи: *интеркултуралност, језик, књижевност, програми, наставни процес.*

УВОД

Живот савременог човјека често је условљен, донекле уређен, а сигурно веома изложен утицају догађаја који се одвијају на другој страни земаљске кугле – било да се ради о најновијим открићима у науци, било девастацији животног простора или неким политичким одлукама на глобалном, па и на локалном ни-

* dusana@t-com.me

* minan@t-com.me

воу. Оно што нам се некада чинило далеко и егзотично, захваљујући информационим технологијама и технологији уопште, постало је сасвим блиско – путем телевизијског преноса, сателита, Фејсбука, инстаграма, твитера... Дио наше свакодневице и тешко ћемо се тога ослободити – што због личне радозналости, што због све веће агресивности медија. Зато често и несвјесно бирамо да постанемо дио нечега што, највјероватније, у неким другим околностима не бисмо жељели.

У сталним миграцијама људске врсте, стварним и виртуелним, са различитим мотивима и циљевима – од избјеглиштва до туристичког ужитка, поставља се питање разумијевања и прихватања оних који долазе од стране оних који дочекују, па и обрнуто... Али, не само то! Јер, проблем (ако је проблем!) културолошке различитости – нације, народа, вјере, обичаја и језика и њиховог прихватања често постоји и међу вјековним сусједима који су суживот започели, историјски гледано, поприлично давно.

У наведеним околностима школа као образовна институција треба да преузме обавезу освјешћивања тих разлика и проналажења начина за њихово уважавање и међусобну толеранцију, односно развој интеркултуралног приступа у свим областима у којима је, током школске наставе, то могуће. Подручја која обухвата настава матерњег језика и књижевности и страног језика веома су инспиративна и податна за поменућу дјелатност. Циљ теоријског разматрања у овом раду јесте да путем анализе кључних сегмента наставе утврдимо да ли постоје услови за увођење интеркултуралног образовања у редован васпитно-образовни процес, док су задаци да констатујемо: 1) на који начин програм пружа могућност увођења елемената интеркултуралног образовања, 2) значај појединих метода и облика рада за развој интеркултуралности и 3) важност окружења за учење и коришћења адекватних наставних средстава као подршке развоја интеркултуралности у основној школи и превазилажењу спазма различитости у интеркултуралним сусретима.

Мултикултурално и интеркултурално образовање. – У Унесковим документима култура представља специфичан сет духовних, интелектуалних и емоционалних карактеристика друштва и друштвене групе, те поред умјетности и књижевности, обухвата и животни стил, начине заједничког живљења, вриједносне ставове, традиције и вјеровања. Она се налази у средишту савремених дебата о идентитету, па су поштовање разноликости култура, толеранција, дијалог и сарадња у духу међусобног повезивања и разумијевања, најбоља гаранција међународног мира и сигурности (UNESCO, 2001).

У оквиру мултикултуралног образовања ученици треба да уоче да у друштву у којем живе постоји више различитих култура, које ће, на основу одређених спознаја прихватити или бар толерисати. Кроз интеркултурно образовање настоји се остварити одређена интеракција међу припадницима различитих култура и њихов суживот у мултикултуралном друштву. Интеркултуралним образовањем тежи се развити: боље разумијевање култура у савременом друштву; способност комуникације међу људима који припадају различитим културама; флексибилнији став према културним различитостима у друштву и већа спремност људи да се активно укључе

у социјалну интеракцију са људима другог културног поријекла; препознавање основних одлика људске природе као нечега што им је заједничко (Ouellet, 1991).

Суштина интеркултуралног образовања огледа се кроз двије кључне димензије: уважавање различитости и поштовање људских права. Упућивање на природност различитости у многим доменима, прије свега у оквиру сопствене културе, а затим у односу на друге културе које могу, али нужно не морају бити поред нас, помоћи ће ученицима да постану осјетљиви на чињеницу да људске заједнице сасвим природно бирају и развијају одређене начине живота, формирају своје обичаје и погледе на живот и свијет. Такође, да то не треба да буде непремостива препрека међу припадницима различитих култура, већ да свима подједнако припадају људска права утврђена многим декларацијама донесеним на међународном нивоу.

С обзиром на то да интеркултурална осјетљивост није урођена особина, задатак интеркултуралног образовања у школама јесте да се она стекне тј. да млади људи постану интеркултурално компетентни. „Интеркултурална компетентност подразумијева способност да се препознају и користе културне разлике као један од ресурса за учење. Полазна претпоставка је да људи могу више да науче једни од других када се међусобно доста разликују“ (Група Мост 2007: 12).

Настава матерњег језика и књижевности и страних језика и интеркултуралност. – Настава матерњег језика и књижевности и настава страних језика веома су важне области путем којих се може обезбиједити уочавање, разумијевање и прихватање културолошких различитости у међукултурним сусретима непосредног и посредног типа. Већ смо истакли да, у савременом добу, осим директног сусрета са другом културом или другим културама, било да је суживот почео давно или скоријег датума, постоји и могућност посредних сусрета. Обје врсте контаката требало би да су важне – прва због напредовања заједнице у којој се борава и развоја демократичности у конкретном друштву у којем појединац живи, а друга због отворености за различитост култура са удаљених дестинација, тј. због чињенице да оне, такође, својим продуктима, утичу на нас, на наше ставове, промишљања и др.

Како је језик дио културе и традиције једног народа, и како су култура и традиција осликане у језику, то настава и матерњег језика и страних језика значајно доприносе развоју интеркултуралности. У мултикултуралним друштвима у којима се, по природи ствари, говори онолико језика колико је култура, важно је свим језицима одредити статус који његовим говорницима обезбјеђује адекватну примјену и коришћење, тј. обезбиједити им једнакост у складу са декларацијама о људским правима. Барна (1998), као једну од седам препрека у интеркултуралној комуникацији, истиче коришћење различитих језика и стилова комуникације.

Учење страних језика увелико припрема младе људе за разумијевање култура из којих ти језици долазе – језичке структуре, полазећи од лексике и морфологије, преко синтаксе, па до дискурса и текста – у великој мјери дају увид у културолошке посебности њихових говорника. Учење страних језика треба до допринесе развоју позитивних вриједности у контексту мултикултуралности, да изгради свијест о сопственом идентитету кроз грађење хуманог и

толерантног односа према различитим језицима и културама, његује толерантне облике понашања и културу дијалога и свијест о значају мултикултурализма и плурилингвизма (Никчевић, Богојевић, 2009). Упознавање страног језика са свим његовим посебностима, па самим тим и посебностима културе из које долази, значајно доприноси сагледавању, упоређивању, критичком промишљању и, коначно, разумијевању те културе. У крајњем, и њеном прихватању, са свим сличностима и разликама у односу на културу којој ученици припадају. У наставку ћемо се фокусирати на предметни програм за француски језик, будући да је методологија израде програма за све предмете иста.

Изучавање књижевности, као продукта умјетничке употребе језика, значајно доприноси разумијевању сопствене културе, па самим тим и других култура из којих дјела ове умјетности долазе.

Предметни програми. – Анализа програма за матерњи језик и књижевност (2005) у дијелу намијењеном првом циклусу (први, други и трећи разред) у односу на пет димензија опсега интеркултуралог образовања (интеграција садржаја, конструкција знања, педагогија једнакости и праведности, смањење предрасуда и оснажујућа школска култура), показала је да је отворен за увођење интеркултуралног образовања, те да концепт на којем почива, као и циљеви и садржаји који у њему постоје, омогућавају такав приступ у настави матерњег језика и књижевности (Поповић, 2009). Програми намијењени настави страних језика из 2005. године засновани су, између осталог, на становишту утемељеном у „Заједничком европском оквиру за све живе језике“ Савјета Европе, а то је да се лингвистичке и културне компетенције неког језика мијењају под утицајем учења другог језика и тако доприносе стварању интеркултуралне свијести, вјештина и умијећа, разумијевања и прихватања интеркултуралности (Никчевић, Богојевић, 2009). Програми су у међувремену унапређивани и донекле мијењани. Посљедњи програми (2017) засновани су на исходима и то је суштинска разлика у односу на програме из 2005. године. Дјелимична отвореност програма, усмјереност на ученика, примјена конструктивистичке теорије учења и исто таквог приступа у изради програма, као и инсистирање на развоју критичког мишљења, остали су актуелни и у најновијим програмима. Сама полазишта за израду програма показују њихову отвореност за индивидуализацију, интеркултуралност, мултикултуралност и друге димензије које обезбјеђују уважавање посебности појединца и као индивидуе и као припадника одређене културе.

Анализа уводних цјелина програма намијењеног настави црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности (2017) у основној школи, показује да су могућности за промишљање и планирање увођења интеркултуралног образовања отворене од почетка школовања. У цјелини „Одређење предмета (положај, природа и намјена предмета)“ истиче се да је сврха проучавања овог предмета, између осталог, разумијевање језика као оруђа чувања и преношења културне баштине и подршка ученицима да кроз знање језика и познавање књижевности постану самосталне, креативне, слободне и културне личности свјесне сопственог идентитета и идентитета свог народа, односно националне или етничке групе. Развијајући и цијенећи властити језик и властиту културу, ученици сазнају да постоје

друге културе и други језици, које такође треба цијенити. Ученици се упућују да уважавају културно наслеђе човјечанства, које великим дијелом живи у језику и као језик. Читајући књижевна дјела свјетске и националих књижевности они шире видике, упознају и уважавају различитости других култура (*Предметни програм за црногорски-српски, босански, хрватски језик и књижевност*, 2017).

У програму намијењеном настави француског језика, у оквиру цјелине „Одређење предмета“, истиче се да настава и учење француског језика треба да помогну ученицима да развију интеркултуралну, естетску и етичку компоненту, које доприносе интелектуалном развоју ученика и успоставе правилну равнотежу у односу на општеприхваћене културолошке вриједности и свијест о сопственом идентитету. Интеркултурална димензија предмета истиче се и у његовим циљевима: усвајање знања и позитивног односа према сопственом идентитету, успостављање веза са другим културама и њихово разумијевање, позитиван однос према различитостима и ширење духа толеранције – како у школи, тако и ван ње. Истовремено, ту је и усвајање стратегија за самостално и цјеложивотно учење и оспособљавање за живот у мултијезичким заједницама код куће и у свијету (*Предметни програм за француски језик*, 2017).

У програму намијењеном настави црногорског-српског, босанског и хрватског језика и књижевности у оквиру предметне области „Настава језика“ у првом циклусу издвајају се два исхода која се односе на основна начела дијалошког споразумијевања (уљудно поздрављање, успјешно учествовање у разговору) и упознавања значаја језика као средства комуникације и сналажења у језичкој средини (у питању су различити језици у окружењу и разликовање појмова матерњи и страни језик). Програм отвара могућност да се уз разговор о конвенцијама поздрављања у сопственој култури, уоче начини поздрављања у другим културама – а посебно оних који живе на истом простору. Такође, он омогућава да се учини први корак ка уочавању и освјешћивању чињеница да неко ко живи непосредно уз нас говори другачије од нас, да се тешко разумијемо или не разумијемо уопште, али да се свака на свом језику разумије – и да је сваком свој језик добар. Ипак, показује и да можемо учити језике једни од других како бисмо се разумјели и тако градили поштовање према језику који говоре наши сусједи.

На исти начин наставља се у другом и трећем циклусу – ученици упознају и разматрају значај учења страних језика, наводе имена језика које говоре људи у њиховој околини; именују службени језик и језике у службеној употреби у Црној Гори; разликују двојезичност и вишејезичност појединаца, уочавају сличности и разлике између свог матерњег језика и страних језика који уче у школи, препознају сличности и уважавају разлике између властите језичке културе и других језичких култура и сл. (*Предметни програм*, 2017).

Настава језика обухвата и рад на неумјетничким текстовима (текстови са практичном намјеном, научно-популарни и публицистички текстови...). Како је програм оговорен у дијелу избора текстова и њихове тематике, и овај дио наставе језика може бити искоришћен за упознавање култура које кохабитирају на истом простору (обичаји, ношња, језик, вјера, празници, предјели земље поријекла, туристичке дестинације, познате личности кроз историју и савременици и сл.).

У оквиру наставе књижевности, осим црногорских аутора, заступљена су дјела писаца који припадају различитим културама, конфесијама и националним књижевностима, како земаља из окружења у складу са називом предмета, тако и из свјетске књижевне баштине. То су класици књижевности за дјецу и омладину, као и дјела савремених аутора. Отвореност програма у износу од 20% од укупног броја часова које наставници имају на располагању, при чему је 10% обично намијењено настави књижевности, даје могућност одабира већег броја дјела и аутора који припадају књижевности оне културе из које један број ученика у конкретно одјељење долази. Чак и када у одјељењу нема припадника других култура, обавеза је наставника да, коришћењем могућности које програм пружа, сензибилише ученике за прихватање различитости које међу припадницима различитих култура постоје. Књижевност не представља само подређени елемент унутар цјелокупног система културе, већ посједује способност да одржава феномене и процесе културе, па се интеркултурални процеси не приказују само као предмети, већ се и критички одражавају – зато књижевни облик представља важан моменат овог одражавања и наглашава вишезначност и комплексност темељне констелације (Hofmann, 2006).

Тематски оквир у Предметном програму за француски језик у основној школи, односно теме на чијим се садржајима стичу језичке компетенције, својом суштином отвара могућности за развој интеркултуралности. То су: друштво, здравље, животна средина, слободно вријеме, услуге и шире друштвено окружење. Тема *Друштво* подразумијева разговор о породици, сусједским односима, култури понашања, дружењу и пријатељству, што може бити добар подстицај за уочавање различитости између обичаја и навика сопствене породице и других породица, па, надаље, контекста и културе којима припадају. Тема, којом се обухвата шире друштвено окружење, такође, пружа могућност упознавања сусједних земаља, земаља које такође користе француски језик (сличности и разлике са матичном државом), поређење наших обичаја са обичајима земаља франкофоног говорног подручја, наше културе и културе других народа и сл. Бавећи се поменутиим темама наставник планира превазилажење стереотипа који код ученика, могуће, постоје у односу на земљу из које језик долази и земље које га користе, при чему се имплицитно користи фактима културе како би унапређивао ученичку језичку компетенцију. Култура тако постаје средство у комуникативном приступу језику, служећи бољем упознавању како себе саме, тако и другог, и то успостављањем односа и упоређивањем култура које се међусобно објашњавају и освјетљавају (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1999).

Методе и облици рада. – Извођење наставе којом се обезбјеђује стицање трајних знања кроз активност, захтијева коришћење метода и облика рада који подстичу интеракцију, сарадњу, размјену мишљења, тимски рад, доношење одлука и сл. На тај начин ученицима се, између осталог, пружа прилика да упознају једни друге, да развијају успјешну комуникацију, да представе заједничке одлуке и сл. Зато треба комбиновати традиционалне и савремене методе примјерене настави матерњег језика и књижевности и настави страних језика.

У сврху развоја интеркултуралности успјешно се могу примјењивати методе које одавно постоје на списку метода ових предмета, али се недовољно примјењују. Комплексне су и обухватају базичне методе ове наставе: дијалошку, текст методу и методу писаних радова. То је, прије свега, метода екскурзије која може бити веома ефикасна уколико се направи добар план и, заједно са ученицима, припреми истраживање. Непосредан сусрет са мултикултуралним друштвеним миљеом у руралном или урбаном амбијенту даје могућност уочавања и разумијевања многих културолошких посебности. Непосредни сусрети са припадницима различитих култура, књижевницима, заједничко читање, боравак и посматрање у природном амбијенту, писање и сумирање резултата – све то може допринијети разоткривању увријезаних (тачних или нетачних) ставова и мишљења.

Метода реферисања, као врста писаног и усменог изражавања, усмјерена је на оспособљавање ученика за рефератско саопштавање мисли и сазнања из проучаване области. Њен циљ јесте укључивање ученика у активности и покретање дискусије о разматраној материји (Николић, 2009). Ученици сакупљају литературу повезану са темом, прате упутства која су добили од наставника, пишу појединачно или у групи. Анализа може бити усмјерена на приказ дјела писаца мањинских култура, култура које су у фокусу интересовања ученика, као и писаца који припадају књижевности земље чији се страни језик у школи изучава.

Пројект-метода интензивније се уводи у наставу посљедњих година, и у себи обједињује проблемску и истраживачку наставу. Пројекат треба да буде добро испланиран и вођен од стране наставника. У самом процесу важно је предвидјети исходе и формулисати покретачко питање које осликава тему и мотивише ученике. Тема се може односити како на област језика, тако и на област књижевности. У њеном избору треба да учествују ученици. Коначно, пројекат треба представити и о његовим резултатима промишљати.

Сама природа пројект-методе, дакле оно што она укључује, директан је допринос развоју „четири стуба образовања“, па и интеркултуралности: учити да знам (комбиновање широког општег образовања са могућношћу практичног рада на неколико пројеката); учити да радим (стећи професионалне вјештине, компетенције за сналажење у различитим ситуацијама, рад у тиму и проналажење сопственог мјеста у друштву); учити да живим са другима, тј. развијати разумијевање за друге и уважавање узајамне зависности у духу поштовања вриједности плурализма, међусобног разумијевања, мира и културне различитости; учити да будем развијена личност, што значи да будем у стању да дјелујем с највећим степеном аутономије, просуђивања и личне одговорности (Delores, 1996).

Да би биле ефикасно примјењене, за све три методе потребно је планирати довољно времена и припремити потребни материјал. Ученицима треба дати времена да читају, анализирају, упоређују и закључују уочавајући између осталог и културолошки контекст из којег писци и дјела долазе, сличности и разлике између коегзистирајућих култура или култура које се у дјелу помињу и сл., односно дати ученицима прилику да се суштински баве овом проблематиком. У основној школи посебно, у оваквим активностима, неопходно је стручно усмјеравање и вођење ученика од стране наставника.

Окружење за учење и наставна средства. – Окружење за учење може послати веома јасну поруку о уважавању (или неуважавању!) културолошких разлика у учионици. Плакати на којима су исписане ријечи на језицима мањина или страних језика који се уче, ријечи које звуче слично, а значе исто, азбука/абецеда – писма других језика, материјали којима се обиљежавају национални празници, књиге класика и савременика различитих националних књижевности, збирке народних прича, рјечници и лексикони матерњег језика и страних језика, већинског језика и језика мањине/мањина, брошуре, часописи и други писани материјал на језицима који се изучавају, одређени етнографски експонати, лутке у народним ношњама, слике писаца и њихове биографије и још много је тога чиме се простор у учионици може обогатити како бу указивао на мноштво различитости у нашем окружењу и на земаљској кугли. Тако би их ученици прихватили као богатство заједничког живота и контакта међу људима. Учионица се смислено и плански опрема таквим материјалом, како би порука која се шаље била јасна.

Примјена индивидуализованог приступа у оквиру којег наставник током редовне наставе уважава потребе и посебности сваког ученика, а путем варирања управо различитих облика и метода рада, као и наставних средстава и материјала и на (и културолошки) различите стилове учења (в. Gardner i sar., 1999), те користећи могућности које пружа програм (в. Поповић, 2014), неизоставан је услов достизања осјетљивости на разлике и њихово уважавање, те достизање интеркултуралности. Поменимо и хоризонталну корелацију и интегрисано подучавање који итекако могу допринијети дубљем и вјеродостојнијем разумијевању култура и њихових различитости.

Користећи Банкову листу успјешног укључивања интеркултуралне димензије у своју наставу (1999), наставник може сам да провјери колико интеркултуралност заступа у настави коју изводи. Наиме, она се може препознати по томе што наставници: потпуно правилно изговарају име и презиме сваког свог ученика; знају на који начин њихове вриједности, ставови и очекивања дјелују на мотивацију за учење и постигнућа ученика; траже и уважавају вриједности, ставове и мишљења родитеља или старатеља о различитим аспектима васпитно-образовног рада; испитују и препознају разлике у стиливима учења и траже доминантне стилове учења код ученика различитог социјалног и културног поријекла; вјерују да свако може да научи и најкомпликованије градиво када се одабере прави приступ градиву и ученику и труде се да постигнуће сваког ученика буде високо.

ЗАКЉУЧАК

Преглед и анализа кључних сегмента наставе наставе матерњег језика и књижевности и француског као страног језика (програм, методе и облици рада, окружење за учење и наставна средства) показује да исходи учења дефинисани у актуелним предметним програмима и примјена одговарајућих метода и облика рада, уз подршку стимулативног окружења за учење и функционалну примјену одабраних наставних средстава, пружа могућности за увођење елемента

интеркултуралног образовања у редовни васпитно-образовни процес. Значајна подршка овом процесу такође су континуирана примјена индивидуализације, међупредметног повезивања и интегрисаног подучавања.

Стога можемо закључити да је концепт интеркултуралности у основним школама у Црној Гори сасвим остварив уколико се препознају и користе могућности које пружају постојећи предметни програми, кроз креативан однос наставника, тј. његову спремност да, заједно са ученицима, осмишљава дио садржаја ових предмета. Неопходно је, наравно, обезбјеђивати и континуирану обуку наставника како би унапређивали интеркултуралне компетенције и размјењивали примјере добре праксе. Само на тај начин настава матерњег језика и књижевности и настава страних језика може допринијети остваривању принципа интеркултуралности, а посебно оног који се односи на пружање свим ученицима културалних знања, вјештина и ставова који их оспособљавају да допринесе поштовању, разумијевању и солидарности међу појединцима, етничким, социјалним и културним групама и нацијама (UNESCO, 2006).

Литература

- Abdallah-Preteuille, M. et J. Porcher (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Barna, L. M. (1998). Stumbling Blocks in Intercultural Communication in Bennet, M. J. (ed.): *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selecting Readings*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Gardner, H., Mindy L. K. i K. W. Warren (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grupa Most (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Delores, J. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Nikčević, J. i D. Bogojević (2009). Multikulturalnost u planovima, programima i udžbenicima francuskog jezika u osnovnoj školi. U: S. Milić (ur.): *Elementi interkulturalnosti u nastavnim planovima, programima i udžbenicima u Crnoj Gori*, zbornik radova. Nikšić: Filozofski fakultet, 121–133.
- Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*, 5. допуњено издање. Београд: Завод за уџбенике.
- Ouellet, R. (1991). *L'Education interculturelle essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, osnovna škola* (2017). Podgorica: Ministarstvo prosvjete – Zavod za školstvo.

- Predmetni program Francuski jezik, osnovna škola* (2017). Podgorica: Ministarstvo prosvjete – Zavod za školstvo.
- Popović, D. (2009). Mogućnost uvođenja i unapređenja interkulturnog obrazovanja kroz program maternjeg jezika i književnosti. U: S. Milić (ur.): *Elementi interkulturalnosti u nastavnim planovima, programima i udžbenicima u Crnoj Gori*, zbornik radova. Nikšić: Filozofski fakultet, 17–29.
- Popović, D. (2009). *Čitati, razumjeti, znati*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- UNESCO (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity.
- UNESCO (2006). Guidelines on Intercultural Education, Education Sector UNESCO (ED-2006/WS/59) – CLD 29366, Paris.
- Hofman, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: eine Einführung*. München: Wilhelm Fink.

Душанка В. Поповић

Филолошког факултета Никшић, Универзитет Црногории

Јасмина С. Никчевић

Филолошког факултета Никшић, Универзитет Црногории

ОБУЧЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, В КАЧЕСТВЕ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Анотация

Родной язык как социальный феномен, который в основном обеспечивает успешное общение с окружающей средой, и литература которая произошла из ее художественного использования, делает его важнейшим компонентом как системы образования в целом, так и образования каждого молодого человека, о котором школа, в качестве учреждения общественной системы, заботиться. В современную эпоху, когда информационные технологии позволяют ускорить обмен информацией, и когда контакты между удаленными точками на земном шаре становятся быстрыми и близкими, важным фактором прогресса и развития молодых поколений является изучение иностранных языков.

Обучение родному языку и иностранным языкам и литературе является еще одним важным аспектом современной жизни и работы. Это признание разнообразия, прежде всего, в отношении другого языка, т. е. других языков, на которых говорят в более близкой и дальнейшей среде ученика, даже и в мире. Поскольку язык является частью культуры и традиций народа, а также то, как культура и традиции отражаются на языке, это обучение родному языку и иностранным языкам в значительной степени способствует развитию межкультурности и терпимости, развитию чувствительности к многообразию и его уважению. Изучая, что такое межкультурное образование, его цели и роли в современном контексте, мы рассмотрим, сколько и как его можно вводить с помощью нескольких ключевых элементов обучения родному языку и литературе и иностранным языкам: предметная программа, методы и способы работы, учебная среда и учебные средства.

Ключевые слова: *межкультурность, язык, литература, программы, учебный процесс.*



Дијана Љ. Вучковић*

Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу

ФИЛМСКЕ АДАПТАЦИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ПОТПОРЕ ЧИТАЊУ КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Филм има изузетне могућности динамичне и узбудљиве наратације, а дјеца су посебно заинтересована за овај медиј. То се у настави често негативно одражава на читање књижевних текстова који су филмски адаптирани. Циљ овог рада је утврђивање методичких претпоставки којима филм од ометајућујег постаје потпорни фактор за читање. Реализовали смо истраживање техником анализе педагошке документације (књижевних текстова и одговарајућих филмова). Узорак наратива узет је из Програма (2011) за први циклус основне школе у Црној Гори. Анализирана су три текста, за која постоје филмске адаптације. За сврхе истраживања конструисан је протокол у који су унесени кључни елементи текста и филма и из кога је било могуће уочити сличности и разлике двију истоимених наратација.

Анализа и дискусија резултата усмјерене су на интерферентне тачке наратација, које методички могу бити плодноне за наставу. Без намјере да процјењујемо која је наратација „боља“, утврдили смо да, суштински, и књига и филм нуде „своју причу“. Нарација је сваки пут слична (не и иста!), али је казана другим начинима. То је, посматрано оптиком стваралачке методике, подстицајно за рецепцију и књижевности и филма у настави. Стављање у саоднос два медија и њихово упоређивање може бити мотивација ученицима. Закључцима указујемо на то да филм може бити снажна потпора читању књижевности.

Кључне ријечи: *књижевност, упоређивање текста и његове адаптације, потпора читању, ученик, филм.*

УВОД

Књижевни текстови намијењени дјечи често имају више издања. Та издања се односе на оригиналне верзије текста, али чешће на њихове адаптације у штампаној варијанти, а све интензивније и на филмски медиј. Привилегија адаптирања намијењена је текстовима који имају доказане вриједности и за које дјечија публика континуирано исказује интересовање. Скоро све класичне бајке забиљежиле су десетине, па и стотине верзија (Zipers, 2000), а ситуација је

* dijanav@ac.me

слична и са осталим фантастичким жанровима. Интерес за фантастички жанр је у порасту (Zipes, 2008), а упоредо с њим напредује и занимање за екранизацију фантастике намијењене дјечи (Vučković, 2015).

Адаптирање књижевног текста увијек је праћено низом изазова и ризика који доводе у опасност очување естетских вриједности оригиналног текста (Vuković, 1996). Почевши од илустрација, које су неодвојиви дио сликовнице и важна партија илустроване књиге, књижевни текст се адаптирањем мијења и конкретизује. Тако се дјелимично сажима његова дивергентност, јер се многа мјеста неодређености допуњују. Посебно се то односи на оне текстуалне елементе који се могу визуелизовати, па тако илустрације дефинишу физичке портрете књижевних ликова, изглед објеката и грађевина, те мјеста на којима се догађа радња текста. С аспекта читаочевог стваралачког учешћа у чину рецепције (Вучковић, 2006), таква конкретизовања умањују простор креативног дјеловања.

Филмске адаптације конкретизују књижевне текстове ка једној равни, па је рецепција гледањем у односу на рецепцију читањем лишена многих састваралачких могућности. Неријетко се мишљење о утицају филма на читање подудара са увјерењем да је филм „повукао конопац погребног звона који наговјештава смрт најплеменитијој од свих цивилизација – цивилизацији читања“ (Тежак 2002: 23). Истражујући кризу читања, Илић са сарадницима утврђује да је улога мас-медија погубљена по читање. Истиче се да телевизија снажније привлачи младу публику, „јер књижевно дело чини текст, чине га само речи, па његово читање, поготово кад је [дело] обимно, тражи време, концентрацију, уживљавање, духовно ангажовање“ (Илић и сар. 2007: 16).

Циљ овог рада је утврђивање методичких полазишта на којима је филм могуће третирати као потпору читању књижевности. Између литературе и филма постоје бројне сличности и важне разлике и те њихове поредбене елементе треба искористити како би филм помогао развоју интересовања за читање.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП – ОДНОС ТЕКСТА И ЊЕГОВЕ ФИЛМСКЕ АДАПТАЦИЈЕ

Филмско адаптирање књижевних текстова намијењених дјечи започело је прије стотинак година и током претходног вијека бивало је све интензивније, да би у овом вијеку практично ишло укорак са тек штампаним текстом. Волт Дизни (Walt Disney) није први који је уочио бајку као инспирацију, али јесте вјероватно најзначајнији филмски стваралац у том домену. Он већ 1922. године почиње снимање кратких, у почетку комичних, цртаних филмова инспирисаних бајком (у оквиру студија *Laugh-o-Gram*), да би 1931. снимиио *Ружно паче* по Андерсеновом тексту као кратки цртани филм без комичних ефеката. Продукција дугометражног филма у Дизни студију започиње насловом *Снежана и седам папуљака* из 1937. године. Данашњи Дизни студио снима игране филмове који су базирани на књижевним текстовима, али и на њиховим претходним дугометра-

жним цртаним филмовима. Тако је 2013. екранизована Андерсенова *Сњежна краљица* (филм *Залеђено*, тј. *Frozen*), верзија *Успаване љепотице*, названа *Грдана* (*Maleficent*, 2014), *Зачарана шума* (*Into the Woods*, 2014), *Пепељуга* (*Cinderella*, 2015), *Љепотица и Звијер* (*Beauty and the Beast*, 2017).

Дизни студио се посебно специјализовао за екранизацију ове књижевности, мада данас у свијету постоји много кинематографских кућа које су укључене у такве пројекте. Адаптације, било штампане или филмске, настале у Дизни студију изазивале су реаговања критичара. Поменућемо адаптације два значајна наслова и тако илустровати проблем филмских адаптација и њиховог односа према тексту на основу кога су настале. Тиме скрећемо пажњу на то да у наставни процес укључујемо филмове са њиховим добрим познавањем, као и са јасно установљеним односом према литератури на основу које су настали. Дизни се као примјер намеће посредством доступности њихових наслова диљем свијета.

Цртани филм *Мала сирена* (1989) у Дизнијевој верзији завршава се вјечањем, што одступа од Андерсеновог (2015) текста у коме јунакиња не ступа у брачну заједницу, него одлази са кћерима ваздуха да чини добра дјела по свијету. То је начин на који хероина може да стекне бесмртну душу. Текст ове бајке је изузетан почевши од тога да сирена континуирано еволуира и напредује кроз простор који је организован вертикално навише. Она се успиње са најдубљег морског дна до копна, а потом прелази и у чисте ваздушне сфере, тако да остварује излазак из *доњег у горњи* свијет. Филм оспорава такву линију еволуције и хероина се задржава у копненој биосфери у брачном окружењу. Критичари су истакли неповољне судове о таквој измјени оригиналног завршетка приче (Zipes, 1999), а нагласак је на моралној банализацији наратива (Hastings, 1993), као и на истицању приземности и снажењу путених жеља, уз нападно потенцирање женске сексуалности (Bendix, 1993). Упркос доказима да је текст много вреднији од филма, чак ни студенти, са којима је рађено компаративно истраживање, нису прихватили ништа од аргумената и остали су одани цртаном филму (Sun и Scharrer, 2004). Аутори поменутог истраживања истичу важност раног школског оспособљавања за критичку рецепцију (Sun и Scharrer, 2004).

Други примјер се односи на наслов *Љепотица и Звијер*. Најпознатија верзија текста датира из 1757. године, а ауторка је Францускиња де Бомон (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont). Ова прича је екранизована много пута, али опет су Дизнијеве верзије биле посебно негативно упадљиве. Цртани филм (1991), као и најновији играни филм из 2017. године урађени су по истој идеји, па је очито да велика компанија није много реаговала на критике које су јој упућене поводом прве филмске верзије (Cummins, 1995). Филм одступа од текста у битном уводном портретисању главних јунака. Тако, док нас прича упознаје са породицом добростојећег трговца, чија је најмлађа кћер Љепотица, филм показује размаженог и себичног принца коме његово понашање доводи стару вилу која га зачара. Осим тога, у причи дјевојка има антагонисте (сестре су у тој улози), чиме се посебна пажња скреће на њене врле особине. На филму је она јединица, а Звијер има контрастиван лик у улози Гастона, те су сасвим у праву они истраживачи који истичу да је наратив на филму посвећена му-

шком, а не женском лику (Cummins, 1995). То је рјешење потпуно супротно причи и, наравно, мијења њену укупну идејну и естетску концепцију.

Оба примјера свједоче о томе да неке адаптације наносе мјерљиву штету литерарном тексту. Чак и уз дозу јасне идеје да су обје поменуте адаптације очигледно „правиле кораке“ према дјечијој публици, остаје дискутабилно питање о односу адаптације и текста. Наиме, поменуте приче су измијењене, и то до нивоа губљења оних вриједности које их чине класицима.

Примјера попут поменутих налазимо у низу, али потпуно је јасно да критички тонови не допиру до дјеце као читалаца/гледалаца. Они су природно заинтересовани за визуелне медије, а осим тога, визуелизација им може помоћи и у разумијевању основне приче. Углавном, уз одобрење одраслих да гледају филмове или без такве сагласности, дјеца ће радо погледати филм (Vučković, 2015). Филмове можемо укључити у наставу, што је дијелом и програмска обавеза, јер се *позоришна, филмска и РТВ култура* препознаје као подручје у оквиру предмета матерњи језик и књижевност. Предметни програми углавном не дефинишу гледање адаптација, тако да се редовно догађа да такви филмови нису саставни дио наставног процеса. Дјеца често самостално гледају филмове, па није ријетка ситуација да читање књиге буде потпуно замијењено гледањем филма. То „обртање“ садржаја и активности наноси велику штету, па се у методичкој теорији и пракси морају тражити рјешења којима би филм био користан садржај и потпора, а не „лоша замјена“ за читање текста.

Сличности и разлике између књижевног и литерарног наратива могу се у настави поставити као извориште дилема, проблемских ситуација (Николић, 2006), когнитивних конфликта. Као такве, оне су потенцијално занимљиве дјеци. Упоређивање текста и филма дјецу може мотивисати за читање, а поредбене наставне ситуације методички обликујемо као истраживачко учење током којег читаоци/гледаоци рјешавају проблемска питања и задатке. У млађим разредима бољи је редослед читање, па гледање, него обрнут, а посебно је важно током поуређења користити тзв. графичке организаторе знања, почевши од Венових дијаграма или табела у које дјеца уписују (или уцртавају прије систематског описмењавања) заједничке и различите елементе текста и филма (Vučković, 2015).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању смо користили квалитативну методологију, јер нам је намјера била „да опишемо, интерпретирамо, разумијемо, развијемо“ (Halmi, 2005: 42) претпоставке за методички ваљан приступ литерарном тексту и његовој филмској адаптацији. Истраживање смо реализовали техником анализе педагошке документације (Муџић, 1986), тј. литерарног текста и одговарајућег филма. Узорак истраживања обухвата три наслова, предложена за читање у прва два разреда основне школе у Црној Гори (Program, 2011). У питању су тек-

стови: *Вук и седам јарића*, *Црвенкапа* и *Пепељуга*. Циљ истраживања био је утврдити постојање проблемских и когнитивно подстицајних разлика између штампаних и адаптираних прича. Евентуалне разлике представљале би полазишта за истраживачку рецепцију у настави.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ДИСКУСИЈА

Упоредном анализом текстова и њихових филмских адаптација покушали смо да идентификујемо наративне елементе који показују најјасније сличности и разлике, па се могу користити као полазишта наставног тумачења. Истраживачко читање и гледање требало би да буду основа таквог приступа, тј. након што наставник утврди сличности и разлике, за дјецу припрема истраживачка питања и задатке. Резултати квалитативног поређења дати су табеларно. У табелама су основни елементи тематско-мотивске структуре. Табела 1 показује преглед за бајку *Вук и седам јарића*.

Табела 1. *Вук и седам јарића*

Бајка, браћа Грим	Цртани филм, Симсала Грим (Simsala Grimm)
Типични почетак „била једном...“. Опис козје породице и истицање опасности које им пријете.	Јарићи су несташни, играју се испред куће у дивној природи. Вук се шуња и замало да поједе јаре. Коза га отјера, а он пријети. Вук има породицу. Вучица је крволочна.
Одлазак козе, упозорења јарићима.	Исто.
Вуков први покушај је неуспјешан.	Исто.
Други покушај са умекшавањем гласа.	Вук поједе креду и умекша глас. Вучица га томе научи.
Трећи покушај са тијестом на шапи. Вук поједе јариће, осим најмањег, па заспи.	Трећи покушај са брашном на шапи. Исто.
Коза се враћа и очајна види да нема јарића. Налази најмање јаре и оно јој прича о ужасу.	Исто.
Коза тражи вука и нађе га како спава. Реагује одмах и расијеца га. Јарићи искачу, а умјесто њих вуку у стомак убаце камење.	Сви траже вука, а помаже им и његов син. Расијецају га, а јарићи искачу. Вуку трпају камење у стомак.
Они се сакрију. Вук се буди и иде на бунар да пије воде. Камење превагне и он се стропошта у бунар.	Сви се сакрију, а вук крене да пије воде и упадне у ријеку. За њим упада и вучица. Вуче трчи поред њих и тражи да обећају да неће јести месо.
Јарићи играју око мајке, срећни и весели.	Исто.

У едицији Симсала Грим појављују се два симпатична „акциона“ нара-
 тора, Јојо и Кроки. Они приче почињу сопственим укључивањем у догађаје. У
 причи велика опасност вреба и успијева да запријети животу. Вук је негативан
 јунак и његово звјерство ничим није ублажено. За разлику од тога, на филму је
 посматран кроз хуморну визију – породичан је, вучица му зановијета, а вуче га
 преваспитава. Тиме је његово звјерство редуковано на најмању мјеру и опа-
 сност је ублажена. Симсала Грим адаптације сличније су текстовима од Дизни-
 јевих, а свака је приближена дјечијој публици путем хумора.

Истраживачка питања могу бити формулисана посебно за читање текста
 и за гледање филма. То је и препоручљиво за рецепцију у најмлађим разреди-
 ма. Овдје наводимо само проблемска питања намијењена дјечи којима се упо-
 ређују двије наратије:

- Које сте сличности (разлике) уочили између текста и филма? (Одго-
 воре приказујемо Веновим дијаграмом).
- На филму вук има породицу. Како породица утиче на њега? Каква је
 улога вучице? Опишите вуче.
- Која је прича мање „страшна“? Зашто?
- Какав је вук из приче у односу на оног из филма?
- Један завршетак срећан је само за козју породицу, а други је такав и
 за вукову. Који је крај боље рјешење?

Табела 2. Црвенкапа

Бајка, браћа Грим	Цртани филм, Симсала Грим
Опис дјевојчице и поријекла њеног имена.	На почетку се појављује вук и показује се као гладан и зао. Уводи се и дјевојчица.
Најављено путовање с краја на крај шуме – од куће – до баке.	Нема.
Мајчина упозорења и савјети.	Нема мајчиних савјета. Црвенкапа је већ кренула код баке. Дрско каже да она није мала и да се ничега не боји.
Сусрет с вуком у шуми. Неискусно реаговање и повјеравање звијери.	Вук отима туђу одјећу, прерушава се и направи засједу. Представља се као маркиз.
Вук упућује Црвенкапу да тражи цвијеће по шуми.	Вук шета с Црвенкапом кроз шуму. Она је наивна и послуша га, а звијер оде према баки.
Вук гута старицу и облачи њене ствари. Лијеже у кревет и глуми баку.	Исто.
Дјевојчица долази.	Исто.
Необичан разговор – дјевојчица не препознаје опасност.	Исто.

Бајка, браћа Грим	Цртани филм, Симсала Грим
Вук је прогута.	Исто.
Долазак ловца и рашивање вуковог стомака. Обје искачу, без повреда.	Јојо и Кроки налазе ловца. Ужетом вежу вука и обрну га наопако. Црвенкапа и бака искоче кроз уста.
Вук угине од камена у стомаку.	Ловац одвози вука и упозорава Црвенкапу да више не разговара са странцима.
На крају су сви срећни и задовољни.	Исто.

Прича о дјевојчици са црвеном капом, која постоји у много верзија, често је намијењена најмлађим реципијентима. Ипак, *Црвенкапа* је, по мишљењу истраживача бајки (Zipes, 2006), изузетно „тешка“ прича. Текст конотира силовање, при чему се жртва сматра одговорном за тај чин (Zipes 2006: 28–39). Интересантно је да је управо ова бајка често адаптирана и да су верзије намијењене најмлађој публици. Додуше, у тим адаптацијама на дјелу је денотативно значење приче, тако да малишани из ње највише уче да се чувају шуме и других опасних простора, те да не комуницирају са непознатима.

Филм је обојен хумором, што се упадљиво огледа у вуковом костиму и у његовом начину говора. Вук поприма гротескни аристократки изглед и држање. Управо је у том његовом портретисању снажна конотација силоватељске опасности. Црвенкапа је на филму и нешто старија у односу на многе друге адаптације. Тако и њено бунтовно резонување „нисам ја мала“ води размисљању о опасностима на које дјеца наилазе у почесто окружном свијету.

Проблемска питања и задаци за упоредну анализу могу бити:

- Пронађите сличности и разлике између бајке и филма. Прикажите то Веновим дијаграмом или табелом.
- Који дио текста није присутан на филму?
- Колико је стара Црвенкапа у причи, а колико на филму? Опишите је.
- Опишите вука у тексту и вука на филму. Који је опаснији? Зашто?
- Филм изазива смијех у неким сценама. Чему се највише смијемо?
- Завршетак бајке и филма је различит. Објасните разлике.
- Чему нас учи прича – шта је то од чега би требало да се чувамо?

Табела 3. Пепељуга

Бајка, Шарл Перо (Charles Perrault)	Цртани филм, Дизни
	Глас наратора најављује малено краљевство. Наратор казује да се дјевојка зове Пепељуга.
Отац благе дјевојке жени се узноситом женом, која има и кћери рђаве нарави.	Отац се жени да би Пепељуга добила мајку. Њене кћери су Анастасија и Дризела.
Маћеха дјевојку одмах тјера да ради, да спава на тавану итд. Отац је у жениној власти, па му се кћерка не жали.	Отац умире и разоткрива се права природа маћехе. Она је љубоморна на Пепељугу и тјера је да ради.
Кад све послове заврши, дјевојка сједи на огњишту, па добија надимак Пепељуга.	Она све ради, али врло је расположена. Спава на тавану. Љубазна је према свима, иако је свјесна да јој наносе неправду.
	Уводи се краљев двор. Стари краљ жели унуче и има повјерљивог службеника с којим кује планове о принчевој женидби. Одлучују да приреде бал.
Стиже позив за краљевићев бал.	Исто.
Сви се спремају, осим Пепељуге.	Пепељуга изражава жељу да и она иде, али маћеха јој поставља задатке. Дјевојка налази стару мајчину хаљину и има намјеру да је обуче.
У Пепељугиној кући је спремање данима. Она свима помаже.	Спремање траје један дан. Пепељуга свима помаже и не стиже да себе припреми. Ипак су јој мишеви, њени „помоћници“, припремили хаљину. Маћеха јој поцијепи хаљину.
Кад су отишли на бал, Пепељуга заплаче и појави се вила. Слиједи магија, па се од бундеве добија кочија, од мишева настају коњи, штакор постаје кочијаш, а шест гуштера постаје шест лакеја. Вила Пепељугу обуче у злато и сребро и даје јој чаробне, стаклене ципелице.	Маћеха и њене кћери одлазе, а Пепељуга плаче. Појави се вила. Бундева постаје кочија, четири миша коњи, коњ кочијаш, а пас лакеј. Дјевојка добија бијелу хаљину и ципелице. Вила је мало расијана, што изазива смијех.
Дјевојка добија упозорење да чаролија траје до поноћи.	Исто.
Пепељуга током плеса има краљевићеву пажњу. Вратила се с бала прије поноћи.	Она мало касни на бал. Сви је уче. Плеше са принцом, па излазе из дворане и шетају. Дјевојка бјежи тик пред поноћ и губи ципелицу.

Бајка, Шарл Перо (Charles Perrault)	Цртани филм, Дизни
Друго вече плеса Пепељуга скоро заборави на вријеме. Потрчи и изгуби ципелицу, коју краљевић нађе.	Нема друге вечери плеса.
Ципелица „кружи“ краљевством, сви је пробају, али не налази власницу.	Једна ципелица је остала код Пепељуге, а другу је изгубила. Ципелица „креће“ краљевством. Принц је обећао да ће оженити дјевојку којој ципелица пристаје.
	Маћеха посумња да је Пепељуга тајанствена дјевојка и закључа је.
Ципелица стиже и у Пепељугину кућу. Сестре је безуспјешно пробају. Пепељуга пита може ли да проба, па јој дозволе.	Сестре пробају ципелицу и скоро се потуку.
Дјевојка обује ципелицу, а вила је преобуче. Сестре падну на кољена и она им опрости.	Маћеха сломи ципелицу, али дјевојка има другу.
Вјенчање.	Исто.

Пепељуга је једна од најчешће адаптираних бајки (Zipes, 2006). Прича говори о чудесном унапређењу злостављане дјевојке и њеном социјално-статусном уздизању са дна до врха друштвене љествице. Пепељуга је симбол дјетета над којим се врши насиље у породици и коме виша правда додијели спасење из тешких околности. Она је и сироче, лишена мајке као сасвим мала, а без очеве бриге и скрби, било да се он у причи појављује или не.

Бајка Шарла Пероа тематизује тешко злостављање (од стране маћехе) и занемаривање (с очеве стране) дјевојке. Из маћехиног угла, мржњу буди Пепељугино физичко и духовно преимућство над маћехиним кћерима. Отац је ниједи посматрач, па и саучесник насиља које се у његовој кући проводи. Прича акцентује тешке животне околности и нужност бијега из окрутне реалности. И филм чини исто то, с тим што је дјевојка од самог почетка у сновима о принцу који ће је избавити. У тексту она нема таквих претходних идеја, све до сусрета с младићем.

Дизнијев филм је врста анимираног мјузикла, а нумере – нарочито оне које су повјерене Пепељугином извођењу – инвоцирају љубав и принца. У таквим околностима, није ни чудо што је прича о Пепељуги постала модерни мит о удаји за богатог и лијепог супруга. Такве су базичне поруке приче дискутабилне и недвосмислено женску срећу и успјех показују као ступање у брак са имућним и моћним партнером, без личног дјевојчиног укључивања у сферу животне борбе. Но, ову причу радо слушају и читају многе генерације, па је потребно обезбиједити им перспективу критичког читања.

У филму је Пепељуга окружена животињским помоћницима, што сугерише развој њеног ега. Многе сцене у цртаном садрже игарије животиња, чиме је прича још више приближена мањој дјеци. Осим тога, хуморни тонови ни у овом филму нису изостали, тако да неправде и агресије које Пепељуга трпи скоро истог часа постају ублажене.

Питања и задаци за упоређивање текста и цртаног филма могу бити:

- Направити табелу у коју ће бити уписано шта је исто, а шта различито у тексту и на филму.
- Каква је дјевојка у причи? Како се према њој понашају укућани?
- Каква је на филму? Какво је понашање укућана?
- Стари краљ појављује се на филму. Која је његова улога?
- Неки дијелови филма изазивају смијех. Шта је смијешно?
- По чему је Пепељуга боља од полусестара?
- Зашто маћеха не воли Пепељугу?
- Опишите Пепељугина осјећања у причи и на филму. Упоредите их.
- Које су поруке ових прича?

ЗАКЉУЧЦИ

Анализирани филмови су у неким сегментима удаљени од текста. Први је ублажио страшну визују крволочног вука смјештајући га у фамилијарне оквире и додјељујући му цангризаву супругу и симпатичног вучића. Тиме је застрашујуће гутање јарића уоквирено хуморним тоном. Цртани филм о Црвенкапи такође има хуморни план, али портретисање вука као апсурдног маркиза, који смијешно говори и изгледа, може бити тумачено и као језиво (од стране зрелих гледалаца), али и као врло забавно и игровно (од стране млађе публике). Трећи филм се такође разликује од истоименог текста. У њему је тежња за удајом за привилегованог хероја знатно промијенила перспективу приче. У тексту је дјевојка потпуно измучена и преморена и нема никакве могућности да унапријед сањари о лијепом принцу. Њене су антагонистике тако портретисане да код читалаца изазивају страх. Ситуација је на филму потпуно другачија.

У филмовима је, за разлику од текстова, дојмљива улога хумора. Наиме, сваки од три анализирана текста припада групи класичних бајки у којима увијек постоји снажна доза страха од сила зла. Ту, уопште узевши, нема ништа смијешно. Опасности са којима се јунаци и јунакиње суочавају такве су да је читалац често до самог краја забринут за исход. Исход је у бајкама углавном срећан крај у функцији ревитализације (као у прве двије приче), вјенчања (у причи

Пепељуга), унапређења или неке нове награде за праведне јунаке. Пут привилегованих јунака је дуг и напоран, а приповиједање не одражава опуштену визију свијета у коме би хумор био могућ. Филмови, напротив, чине и тај важни корак према дјечијој публици. Они хумором ублажавају и најстрашније ситуације. Филмови и у другим сегментима чине искорак према дјечијој публици. То је видљиво почевши од велике улоге коју животињски „помоћници“ имају у њима, преко хуморне основе, па до ублажавања неких „тежих“ сцена и призора. И прича и филм у сва три примјера имају заједничких елемената и сличних порука, али нуде и обиље могућности за уочавање различитих перспектива.

Верзије цртаних филмова које смо анализирали у потребном су степену сасгласне са одговарајућим текстовима. Наиме, основна линија заплета приче цјеловито је пренесена у филмску адаптацију, што значи да ови и овакви филмови могу бити од користи током наставне интерпретације текста. Њихово наставно тумачење помаже у постизању исхода који се односе на медијску културу.

У настави је потребно прво читати и анализирати текст, а потом погледати и одговарајући филм. Читање и гледање биће квалитетније ако су ученици вођени проблематизованим истраживачким задацима. Након што обје приче буду упознате, приступа се њиховом поређењу. У првом поредбеном задатку је важно утврдити све сличности и разлике које дјеца уочавају и представити то графички, путем табеле или Веновог дијаграма. Након тога, истраживачки задаци поспјешују упоређивање оних елемената које су ученици обиљежили у првом задатку. Неки филмови успјешно ревитализују „старе“ приче (вучић је у филму *Вук и седам јарића* еколог и тежи вегетаријанству) и чине многе кораке како би их приближиле савременој дјечијој публици. Не треба заборавити ни то да дјеца воле филмове – они уживају у узбудљивој филмској наративи. Стога изабрани филмови, ако их методички коректно и стваралачки уведемо у наставни процес, никако не могу бити сметња читању, него ће бити помоћ и подршка за развој рецепцијских способности, метода логичког мишљења (посебно компарације, анализе и синтезе), критичког вредновања двају медија. Ако младим читаоцима на самом почетку помогнемо да развију одговарајући функционалан оквир рецепције – читање, гледање, упоређивање – можемо створити корисне претпоставке ка даљем развоју њихових критичких рецепционих компетенција.

Литерарни извори

- Андерсен, Х. К. (2015). *Мала сирена*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић, Д., Пајовић, М., Вулић, Н. и А. Мујичић (2011). *Како то може 2* – уџбенички комплет књижевности за други разред основне школе. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- De Beaumont, J. M. L. (2006). *Ljepotica i zvijer*. Zagreb: Školska knjiga.
- Пајовић, М. и Н. Вулић (2010). *Како то може 1* – уџбенички комплет књижевности за први разред основне школе. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Филмски извори

- Branagh, K. (2015). *Pepeljuga*. Walt Disney Pictures.
- Clements, R. and J. Musker (1989). *Mala sirena*. Walt Disney Pictures.
- Condon, B. (2017). *Ljepotica i Zvijer*. Walt Disney Pictures & Mandeville Films.
- Doyle, C. (1999). *Crvenkapa*. Edicija Simsala Grimm. A Greenlight Media Film.
- Doyle, C. (2002). *Vuk i sedam jarića*. Edicija Simsala Grimm. A Greenlight Media Film.
- Geronimi, C. et al. (1950). *Pepeljuga*. Walt Disney Pictures.
- Trousdale, G. and K. Wise (1991). *Ljepotica I Zvijer*. Walt Disney Pictures.

Литература

- Bendix, R. (1993). Seashell Bra and Happy End – Disney’s transformations of „The Little Mermaid“, *Fabula*, 34(3–4), 280–290.
- Vučković, D. (2015). Metodички pristup književnome djelu i njegovoj filmskoj adaptaciji u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. U: L. Cvikić i sar. (prir.): *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet, 101–112.
- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.
- Вучковић, Д. (2006). *Теорија реценције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
- Zipes, J. (1999). Breaking the Disney Spell. In: M. Tatar (Ed.): *The Classic Fairy Tales*. New York: W.W. Norton, 333–352.

- Zipes, J. (2008). Why Fantasy Matters Too Much, *CLCWeb:Comparative Literature and Culture*, 10(4), <http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.1392>.
- Zipes, J. D. (2000). *The Oxford Companion of Fairy Tales*. Oxford: Oxford University Press.
- Zipes, J. D. (2006). *Why Fairy Tales Stick – The Evolution and Relevance of a Genre*. New York and London, Routledge.
- Илић, П., Гајић, О. и Маљковић, М. (2007). *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore, 2011.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Sun, C. F., & E. Scharrer (2004). Staying True to Disney: College Students' Resistance to Criticism of „The Little Mermaid“, *The Communication Review*, 7(1), 35–55.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hastings, A. W. (1993). Moral Simplification in Disney's „The Little Mermaid“, *The Lion and the Unicorn*, 17(1), 83–92.
- Cummins, J. (1995). Romancing the plot: The real Beast of Disney's „Beauty and the Beast“, *Children's Literature Association Quarterly*, 20(1), 22–28.

Dijana Lj. Vuckovic

University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Nikšić

FILM ADAPTATIONS IN THE FUNCTION OF SUPPORTING LITERATURE READING

Summary

Film has exceptional features of dynamic and exciting narration, and children are particularly interested in this medium. In teaching, this often has a negative impact on the reading of literary texts, which are adapted for the purpose of making a film.

The aim of this study is to determine the methodological assumptions that transform a film from interfering to supporting factor of reading. We carried out the research with the technique of pedagogical documentation analysis (literary texts and relevant films). Sample narratives have been taken from the Curriculum (from 2011) for the first cycle of elementary schools in Montenegro. We analyzed three texts suggested by Curriculum, which have film adaptations. For research purposes the protocol is designed in which we entered key elements of the text and of the film and from which it was possible to spot the similarities and differences between the two same narratives.

The analysis and discussion of the results were focused on the interference point of the narrative, which methodically could be useful for teaching. Without wanting to estimate which narrative is „better“ we found that, essentially, both a book and a film offer „their story“. The narrative is similar every time (not the same!), but is given by different means. Observed from the viewpoint of creative methodology, it is stimulating for the reception of both literature and film in teaching. Putting these two media into relation and comparison can be motivating to pupils. With our conclusions we point out that a film can be a strong support for literature reading.

Key words: *comparison, film, literature, pupil, support of reading.*

Драгана Г. Димитријевић*

Основна школа „Бранко Радичевић“, Владичин Хан

МЕТОДА СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Метода сценске комуникације представља значајан иновативни наставни приступ и културно-потпорно средство развоја ученика. У раду се теоријски разматра појмовно одређење методе сценске комуникације и могућности примене у настави српског језика. У емпиријском делу рада приказани су резултати експеримента са паралелним групама, спроведеног са циљем испитивања ефеката примене методе сценске комуникације на квалитет знања ученика, њихову заинтересованост, мотивацију и одговорност за рад. Истраживање је обухватило 202 ученика основних школа у Врању и Владичином Хану, при чему су у контролним одељењима наставне јединице из језика, књижевности и културе говора обрађиване на традиционалан начин, док је у експерименталним одељењима примењена метода сценске комуникације. Упоредни резултати између контролних и експерименталних група указују на то да су ученици у експерименталним групама постигли боље резултате на тесту знања.

Кључне речи: *метод сценске комуникације, савремена настава, књижевне компетенције, говорне компетенције.*

УВОД

У раду је приказан метод сценске комуникације, који представља значајан иновативни наставни приступ и културно-потпорно средство у функцији учења српског језика.

Настанак ове методе везује се за театар, а касније за позориште. Појавом штампе и телевизије долази до снажења позоришне уметности, а електронски медији допринели су ширењу уметности на целој земљиној лопти. Метода је годинама еволуирала и део је културе, тако да је данас то синтеза разних техника и стратегија.

Метода сценске комуникације симулира контекст животне праксе или проблемске ситуације и омогућава сваком ученику да према способностима и афинитету наставно градиво тумачи на различите начине. Зато се и сматра да

* draganadimitrijevic68@gmail.com

ова метода представља диференцирану наставу. Као таква она представља спој традиције и културе и новина је у непосредном раду са ученицима. Сваки сусрет са културним продуктом, а поготово прихватање његове употребе или навикавање на њега и развијање такозваних нових изведених културних потреба – истовремено би значило паралелан ток примања културних кодова, ток којег понекад нисмо ни свесни (Плут 2003: 55). Често нас то средство и обликује, тако да оно што смо почели да користимо као инструмент, и што је требало да служи као инструмент деловања на нас, почињемо да саображавамо, усклађујемо наше циљеве са њиме.

Културно-потпорна средства су оруђа, инструменти преко којих култура делује на човека. То су, у ствари, културни ослонци развоја, културна инфраструктура развоја. Колико је развој сложен, толико су сложена и културно-потпорна средства, различити афинитети захтевају и различите системе подршке из средине. Нема коначног броја културно-потпорних средстава и не треба га ни очекивати, једино што је извесно да су културно-потпорна средства толико разноврсна да их не можемо избројати (Плут, 2003).

Културу примамо различитим каналима. Човек не само да постаје зависан од тих средстава, већ га та средства и обликују.

Метода сценске комуникације може да се примењује како у оквиру различитих предмета, тако и у оквиру различитих етапа наставног процеса – часа.

Живимо у свету у коме је све што је створио човек на неки начин потенцијално културно-потпорно средство. То су, у ствари, оруђа, инструменти преко којих култура делује на човека.

МЕТОДА СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Појмовно одређење

Метода сценске комуникације садржи све иновативне аспекте активног образовања. Ученици кроз игру, опонашајући животне и проблемске ситуације активно учествују у реализацији задатака часа, у складу са индивидуалним способностима (Кошничар, 2002). Ова метода заснива се на задовољавању ученикове потребе за сазнањем, социјалном комуникацијом, осећајношћу, стварањем, и то кроз ненаметљиве облике учења, кроз игру која ученике ангажује моторички, интелектуално, социјално. Различити облици учења воде ка повећању менталних капацитета ученика (Плут, 2003). Они самоангажовањем испољавају своје стваралаштво, способност за самосталан рад, развијање говора, допуњују своја знања, умења и навике, а знање стечено на тај начин постаје применљиво.

Ова метода повезује и допуњује посебне и појединачне методе сваког предмета тако што кроз добро организовану сценску игру и драматизацију омогућава да садржаји из предмета које деца треба да овладају постају очи-

гледнији, разумљивији. Омогућава спајање и прожимање градива из различитих предмета који се у животу налазе у синтези.

Једна од функција културно-потпорних средстава према циљевима развоја је успостављање асимилационих схема, уређивање, категорисање старих искустава и уградња нових, успостављање схеме, селекција и похрањивање нових знања, таложeње старих искустава и преузимање знања од претходних генерација, повезивање различитих симболичких простора и нивоа, успостављање структуре појмова (Плут, 2003).

Како у образовању нису битни само садржаји којима треба овладати, него и начини (како овладати), метода сценске комуникације инсистира на сталном ангажовању сваког ученика, активном учешћу у процесу сценске комуникације у опонашању животне праксе или неке проблемске ситуације. Битно је да ученици покажу максимум у непосредном миметичком, приказивачком и показивачком, а минимално у казивачком и описивачком. Такође је важна и стална интерперсонална комуникација између деце и између деце и наставника, и на крају да у сценској симулацији и проблемске и животне ситуације деце кроз игру у стању задовољства максимално испољи стваралачке способности и ефикасност (Кошничар 2002: 73).

Уз максимално ангажовање свих чула ученик боље памти. Зато је потребно градиво тумачити на различите начине како би се мисаоне схеме и нови појмови приближили деци тако да могу да их доживе као лично искуство и изразе у равни мишљења којој су дорасли.

Овом методом се постиже максимум сваког ученика, а и целог одељења. Наставник треба да буде оспособљен да методама и техникама сценске комуникације осмишљава драматуршки оквир у који уводи одговарајуће садржаје појединих предмета, осмишљава повезивање одређених наставних садржаја и да на одговарајући начин мотивише ученике за оптимални самоангажман тако што сваком ученику задаје одговарајуће задатке (Кошничар 2002: 74). Наставнику се пружа могућност да у овом процесу оцењује ученике на различите начине, системски и систематично, ненаметљиво и индиректно, када ученици нису ни свесни, и на тај начин се ослобађају страха од оцењивања.

Метода сценске комуникације применљива је на све наставне предмете од првог до четвртог разреда основне школе, као и на све ваннаставне активности, рецитаторске и драмске секције за припрему школских приредби. Веома је применљива за наставу у природи и продуженом боравку деце у школи. Одлика ове методе је његова креативна синтеза градива различитих предмета. То је, у ствари, спој ликовне културе, музичке културе и физичког васпитања. Сваки од ових предмета може имати сегмент игре. Пре педесет година парола је била: „Учити кроз праксу“! Данас је парола: „Учити кроз игру“! – наводи Александар Нил (Нил 1990: 44). Кроз игру долази до повезивања општих и посебних метода, па садржаји постају очигледнији, разумљивији, а активност ученика постаје већа. Игра открива дубоке инспиративне тежње, а деца теже самоо-

стваривању да буду неко други, тако да им прихватање и игра улоге представља задовољство. На тај начин изграђују имагинарну стварност и то кроз игру улога. Та имагинарна стварност састоји се од имагинарног света у коме влада креативност као иновација.

Игра може донети промену када је реч о мотивацији, било да реч о понашању или о нечему што заокупља машту у наставном окружењу. Децу боље мотивишу традиционални реквизити за игру, попут лутака. Тако да многе баријере током учења, као и опозиционо понашање, негативни ставови, могу се превазићи коришћењем оваквих игара, које, наравно, стварају позитивно окружење за учење.

Вршена су истраживања о ефикасности, могућностима и ограничењима видео-игрица у настави српског језика и књижевности (*Разумети мозак*, 2010). Наставници сматрају да игрице доприносе развоју различитих стратегија које су везане за учење. Према резултатима овог истраживања, већина наставника је имала позитивне ставове према авантуристичким видео-игрицама и симулацијама. Игрице не само да мотивишу већ могу помоћи ученицима да развијају машту и активан приступ садржајима који утичу на развијање различитих вештина, способности и стратегије. Наставници често користе дигиталне игре како би допрли до нове генерације ученика који су од детињства окружени савременим информацијско-комуникацијским технологијама (Пивец, 2006). Како метода сценске комуникације упућује ученике да самоангажовањем испољавају своје стваралаштво, како инсистира на ангажовању сваког ученика који ће дати нове идеје, ангажовањем чула, истраживачком методом да се до циља дође, тако је то идеалан начин да се употребом савремених наставних технологија начини корак даље у реализацији наставних садржаја.

За просвећење које произилази из разумевања битна је унутрашња мотивација. О унутрашњој мотивацији говори Чиксентмихаљи још 1990. године и описује је као „бујицу“ – „стање када смо заиста заокупљени неком активношћу која нам пружа истинско задовољство, а не спољашњу награду“ (*Разумети мозак* 2010: 94). Он описује „бујицу“ као ментално стање у којем је особа унутрашње мотивисана да учи, те такво учење карактерише снажна фокусираност, пуно ангажовање и оптимално самоостварење.

Метода сценске комуникације на специфичан начин наставу чини очигледнијом, јер се ученици самостално ангажују, испољавају креативне способности или, пак, коригују знања. Метода сценске комуникације активира сва чула, све што се дешава је на сцени, па је то ново, лично искуство.

За уређење сценског простора могу послужити разна помагала: наставна помагала за експозицију (табла, фланелограф), визуелни пројектори, манипулациона помагала, електронска помагала, штампана наставна средства (уџбеници, радни листови, радне свеске, часописи), као и други дидактички материјали који су забавног карактера (ребуси, укрштенице, загонетке, питалице и сл. (Кошничар, 2002). Сматра се да ребуси, укрштенице, загонетке и сл. подстичу свест о

одвојеном постојању смисла речи од морфологије речи, а играње са тим односима представља културно-потпорно средство у настави српског језика (Плут, 2003). Метода сценске комуникације има своје специфичности, и то у изради сценарија, костима, реквизита за реализацију садржаја, што додатно мотивише ученике, доводи до заједничког рада, упућује их једне на друге.

Метода сценске комуникације се може применити у свим фазама часа. Подједнако је ефикасна у уводном, главном и завршном делу часа, као провера научених знања. Применљива је у обради наставне јединице, утврђивању, говорним и писменим вежбама, оцењивању. У млађим разредима основне школе наставне садржаје треба учинити очигледним, односно треба их визуализовати како би их ученици боље разумели. При томе треба имати у виду да су ученици у том периоду способни да логички размишљају, да се сналазе у времену и простору (Кошничар, 2002). Апстрактно мишљење још није развијено, па је ученицима за правилно расуђивање увек потребан конкретан предмет, односно конкретна подршка из предметне стварности. Ученике треба увести у просторно-временски контекст, односно у сценско-костимографски оквир сценске игре. Сценографија, као и костимографија, не само да указују на оквир сценске радње и место, просторне и временске одреднице, оне имају и посебан значај и са становишта психологије, јер код деце изазивају радозналост, буде машту, стварају добро расположење и могућност уживљавања у сценску игру. Без обзира колика је улога коју дете има у сценској игри, важно је да је део тима који води ка успеху. „Играјући се позоришта, дете се полако али неминовно социјализује, постаје део колектива, схвата да његова улога, ма како била мала, јесте важан део представе и да својим повећаним ангажовањем може утицати да и други буду добри, што све заједно води ка коначном, заједничком успеху“ (Поповић, 2014).

У том узрасту деца изграђују запажања о просторно-временским и узрочним корелацијама, па су сценско-костимографски елементи сценске игре веома значајни у формирању смисла за естетско. Естетска перцепција омогућава ученику естетски доживљај који почиње когнитивним моментом, односно да би могао да реагује, ученик мора да познаје одређене садржаје. Естетски ефекат почива на три принципа који се међусобно усклађују: принцип склада (који подразумева хармонију), принцип орнамента (за који се обично каже да је „претапање“ информација) и принцип већ виђеног на нов начин.

Као сценски простор може да послужи учионица, фискултурна сала, школски хол, школско двориште, парк, врт или простор који се налази у близини школе (библиотека, музеј и сл.).

ПРИМЕНА МЕТОДЕ СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Иако се метода и технике сценске комуникације примењују у оквиру различитих наставних предмета у млађим разредима основне школе, садржаји српског језика су посебно погодни, јер подстичу машту, жељу за успехом и распламсавају такмичарски дух. Да би били добри говорници, да би превазишли психолошко-лингвистичке баријере и имали успешну комуникацију, на часовима говорних вежби ученицима од првог разреда треба садржаје прилагодити и реализовати методом сценске комуникације. Да се не би грешило приликом избора теме, треба пратити интересовања ученика, консултовати се са педагогом школе и родитељима ученика. Неки садржаји су ученицима увек занимљиви, нарочито када је реч о спорту, позоришним представама, филмовима, догађајима из маште, играчкама, авантуристичким походима. Битно је да тема буде актуелна, а ако се осветли и говорним наставним методама, допринеће формирању личности која ће бити креативна, задовољна, весела. Тако ће ученици постепено учити да говоре, али и да слушају, развијају машту, способност активног слушања, а уједно вежбају покрет, мимику, гест. Виготски се нарочито бавио односом унутрашњег и спољашњег говора када је и објаснио до каквих озбиљних структуралних промена долази у току интернационализације заједничких спољашњих активности (према: Вилотијевић, 1996). Та новоуствалена унутрашња инстанца има квалитативно нове и структурне и функционалне особености. Унутрашња активност више није иста, иако је израсла из спољашње активности (Плут, 2003). Тема за говорне вежбе може бити формулисана у облику питања, народне пословице или језгровите поруке, недовршене мисли, или, пак, класично формулисана. Као посебни часови, говорне вежбе предвиђају се у свим разредима. Језичко стваралаштво је довољно богато, тако да теме не би требало понављати из разреда у разред. Применом методе сценске комуникације ученик уз наставникову помоћ остварује говорне активности активно, у сарадњи са групом или паром из клупе и на тај начин открива акустичке, мисаоно-логичке и прагматичке могућности говора.

У реализацији говорних вежби ученицима је најтежи почетак. На задату тему треба садржајно, естетски одговорити, дати оригиналан, тематски заокружен, граматички исправан одговор. Начин на који се ученици вербално опходе према наставнику и према својим вршњацима је најбоље огледало говорне културе (Јањић, 2008).

Изграђивање говорне културе може се организовати и у различитим секцијама: ликовној, драмској, рецитаторској, новинарској. Ученицима пружа могућност изражавања према личном нахођењу. Јавни говор је велика част. Тада се исказују емоције (директно и индиректно) и то је литерарно културно-потпорно средство у настави српског језика (Плут, 2003). Ученици могу на приредбама, свечаним академијама, поетским вечерима или другим културним дешавањима да разбију трему и победе страх. Постоји могућност посете музеј-кућама,

изложбама, позоришним представама, филмским пројекцијама. Ту је и прикупљање података, интервјуисање јавних личности, читање састава крај споменика јунака или важних личности. Слободне активности не само да оплемењују ученика већ га спремају за касније обавезе које ће у животу имати (Јањић, 2008).

Ученици се од најранијег периода упознају са баснама, а оне су погодне за примену методе сценске комуникације. Басне могу да се адаптирају и драматизују, а да се при том очува основна идеја, структура приче, односно главна радња. Код овако кратких текстова (басна, кратка прича, кратка песма) садржаји се могу реализовати без претходне припреме. За реализацију ових садржаја ученици могу користити гињол лутке (које навлаче попут рукавице, а воде се помоћу три прста), као и маске, цртежи људи и животиња и друге реквизите.

Подржавање оригиналне или самосталне продукције детета, као и алгоритми тумачења текста, вербално, сликовито или графичко вођење тог процеса су културно-потпорна средства у настави српског језика (Плут 2003: 80).

У Читанци за први разред издавачке куће „Едука“, на крају уџбеника дат је детаљан опис појединих игара које се могу изводити на часовима српског језика. Игре су замишљене за рад у групи или у пару.

Већина учитеља примењује методу сценске комуникације тако што постојеће текстове из читанке прилагоди за сценско извођење. Углавном се користе драматуршким техникама. Најпре, сачине дијалог листу, изаберу се ликови, истакну дидаскалије, назначи простор, време, израде костими, маске и др. Некад је учитељ и режисер и сценариста, па у сопственој креацији и машти осмишљава сценску игру, поштујући композицију драмске структуре. Овакав начин рада ученицима одржава пажњу и додатно их анимира да активно учествују у сценском приказу. Ученици могу максимално да се мотивишу и максимално буду креативни.

Што се тиче импровизације као технике методе сценске комуникације одређени садржај треба да се интерпретира или реализује без већих припрема, обликује на лицу места, уз максимално ангажовање маште и велику сналажљивост извођача. Најчешће су то садржаји басне, неких краћих текстова чији се садржај, а и форма могу веома лако и брзо усвојити на једном часу, па импровизација може бити на истом часу. Рад се може организовати у пару или групи, а сваки пар или група на свој начин импровизује обрађени садржај.

Демонстративном методом могу се ученицима показати графички или звучни записи, фотографије, слике, сачувана документација која би ученике асоцирала на чињенице и појмове до којих се не може доћи непосредним контактом. Применом методе сценске комуникације, драматизацијом целог текста или детаља из текста, применом екранизованих уметничких дела, радио и ТВ емисија, часови српског језика ученицима ће бити занимљиви и несвакидашњи.

Часови на којима би била примењена метода писаних радова у класичном облику, при самој евалуацији часа не би постигли превелики успех код

ученика. Ако методу писаних радова уврстимо у методу сценске комуникације, часови ће бити право задовољство и ученици ће их са нестрпљењем очекивати. Ако ученик још часове оплемени организовањем трибине (нпр. заузимање става ЗА или ПРОТИВ), часови ће бити права ризница нових идеја.

Примена методе сценске комуникације оплеменила би и часове на којима би гости били познате личности, родитељи представници одређених занимања; часови на којима би ученици „били неко други“; час школског кабарета; час имагинарног путовања на коме би присуствовао и туристички водич.

Трајност знања зависи од организовања и усмеравања читавог наставног процеса, поготово од осмишљености, квалитета и ефикасности усвојених знања. Трајност знања значи и преношење позитивних активности у друге ситуације. Један од захтева за трајно усвајање знања јесте да се код ученика оформе јасне представе и свесно усвоје одговарајући појмови, а примена методе сценске комуникације пружа ту могућност.

У прилог овој методи говори и опуштена и радна атмосфера, задовољство ученика својим постигнућем, сигурност у раду, заједничка подела доброг и лошег у раду, тимски дух, као и максимално ангажовање и испољавање вештина ученика. Овакав вид рада доприноси развоју нових нивоа комуникацијских вештина, позитивном размишљању, сигурнијем схватању тимске игре.

У зависности од садржаја и узраста ученика, када се на часовима учи ново градиво, бирају се једноставније технике и модели методе сценске комуникације, јер се акценат ставља на наставни садржај. Када су у питању утврђивање, систематизација и повезивање наставних садржаја, треба користити сложеније технике игре методе сценске комуникације и њихове комбинације, како би до изражаја дошли васпитни садржаји, почев од културе говора до вежбања разних способности које су неопходне за свакодневни живот.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Формулација самог проблема ближе одређује циљ истраживања, а суштина истог лежи у ефектима примене методе сценске комуникације у настави српског језика у млађим разредима основне школе.

Циљ истраживања је да се утврде ефекти примене метода сценске комуникације у настави српског језика у млађим разредима основне школе као и квалитет ученичких знања.

Задаци истраживања проистичу из самог циља истраживања, а то су:

1. Утврдити у којој мери примена методе сценске комуникације у редовној настави доприноси позитивном сагледавању нових облика саваљавања наставних садржаја.

2. Утврдити у којој мери метода сценске комуникације доприноси да знања која ученик стиче на такав начин остану што дуже у свести, што омогућава дуготрајнију примену у новим ситуацијама, лако увиђање насталих проблема и проналажење исправних решења.
3. Утврдити да ли знања која ученик усваја применом методе сценске комуникације у настави српског језика доприносе бољем емоционалном доживљају.

Из наведених задатака проистичу следеће хипотезе:

1. Примена методе сценске комуникације доприноси бољем разумевању и памћењу садржаја и већој заинтересованости у раду.
2. Знања стечена на часовима српског језика применом ове методе рада биће применљивија и трајнија у свести ученика и допринеће превазилажењу традиционалне наставе.

За истраживање овог проблема коришћена је дескриптивна метода, експериментална метода и статистичка метода.

Дескриптивна метода коришћена је приликом проучавања наставног плана и програма, наставних јединица које се могу обрадити применом методе сценске комуникације.

Експериментална метода коришћена је приликом увођења експерименталног фактора и његовог праћења у експерименталној групи.

Статистичка метода коришћена је приликом указивања на квантитативну условљеност и међусобну зависност између проучаваних појава.

Истраживање је замишљено као експериментално проверавање, и спроведено је код ученика трећег разреда на територији Пчињског округа. У експерименту су учествовали ученици Основне школе „Бранко Радичевић“ и Основне школе „Свети Сава“ из Владичиног Хана и ученици Основне школе „Бранко Радичевић“ из Враћа. У свакој школи, у једном одељењу се уводио експериментални фактор, док су два одељења представљала контролну групу и у њима се радило на традиционалан начин.

У истраживању је учествовало 202 ученика. Тај број се на простору Пчињског округа креће у пропорцијама 9,91% од укупног броја ученика трећег разреда у Пчињском округу, а на територијама испитаних узорака у Враћу је чинио 12,36%, а у Владичином Хану 57,96% свих ученика у популацији трећег разреда (в. Табела 1).

Табела 1. Број испитаника по школама

Назив школе	ЕГ	КГ 1	КГ2
ОШ „Бранко Радичевић“ Владичин Хан	27	24	27
ОШ „Бранко Радичевић“ Врање	23	24	21
ОШ „Свети Сава“ Владичин Хан	23	18	15
УКУПНО	73	66	63

Период трајања експеримента је једна школска година. Од техника у истраживању коришћено је тестирање. Тестирање је коришћено за утврђивање обима и нивоа стечених знања у измењеним облицима рада. Задатак теста је да, поред обима знања, испита и примену знања. Тест се примењује на крају експерименталног раздобља, док се ретест примењује након три месеца. Ретест је примењен након летњег распуста ради констатовања трајности знања.

Групе које су учествовале у експерименту уједначене су приликом формирања одељења од стране психолошко-педагошких служби одабраних школа.

Узети су следећи наставни садржаји:

1. Прва група: Наставна јединица: „Пишемо писмо“.
2. Друга група: Наставна јединица: „Речи и реченице“.
3. Трећа група: Наставна јединица: „Замислите“ – Душко Радовић.

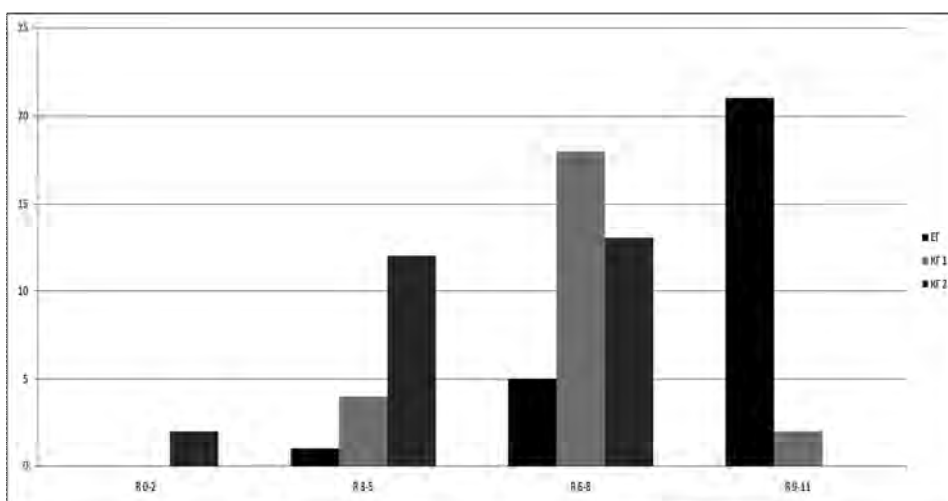
У изради експерименталног програма узете су наставне јединице које пружају дидактичко-методичку могућност за примену ове методе у наставним јединицама из језика, књижевности и културе говора.

Одабране наставне јединице у експерименталним одељењима обрађене су методом сценске комуникације, а у контролним одељењима радило се на уобичајен, традиционалан начин.

Након избора група које су уједначене по успеху, приступило се реализацији наведених наставних јединица. У експерименталној групи испитивач је лично вршио организацију и реализацију садржаја, јер је у самој припреми од наставника сазнао да немају довољно искуства у примени методе сценске комуникације.

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У Основној школи „Бранко Радичевић“ у Врању обрађена је наставна јединица „Речи и реченице“. У експерименталном одељењу наставна јединица обрађена је методом сценске комуникације, а у контролним на уобичајен – традиционалан начин. У експерименталној групи ученици су знање стекли кроз игру, у корелацији са музичком културом. Након обраде, уследио је тест који смо желели да утврдимо обим и ниво стечених знања. Резултате смо представили графиком (в. Графикон 1).

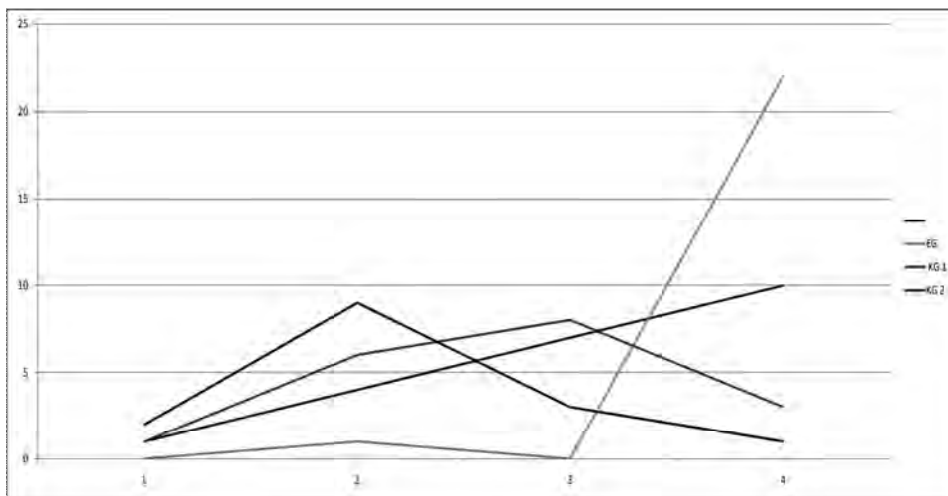


Графикон 1. Подаци о успеху ученика на тесту знања
ОШ „Бранко Радичевић“ Врање

Посматрајући дате резултате у експерименталној групи уочава се пораст од нижих ка вишим резултатима, ту има 21 ученик или 92,60%. Постигнути резултати даље су анализирани кроз аритметичку средину, квантилног одступања и медијане. На основу ових показатеља се може рећи да је изучавање садржаја у експерименталној групи применом методе сценске комуникације допринело ефективнијем и ангажованијем учешћу ученика на часу, што је узјамно довело до постизања бољих резултата.

Применом методе сценске комуникације у експерименталној групи обрађена је наставна јединица „Пишем писмо“ у Основној школи „Свети Сава“ у Владичином Хану. У експерименталној групи ученици су сценски извели живот на селу у 20. веку и приказали начин комуникације помоћу писма. Писмо су писали и адресирали друговима из одељења. Гост на часу био је поштар ко-

ји је писма из сандучета делио ученицима. Иста наставна јединица у контролним групама обрађена је на традиционалан начин.



Графикон 2. *Подаци о успеху ученика на тесту знања
ОШ „Свети Сава“ Владичин Хан*

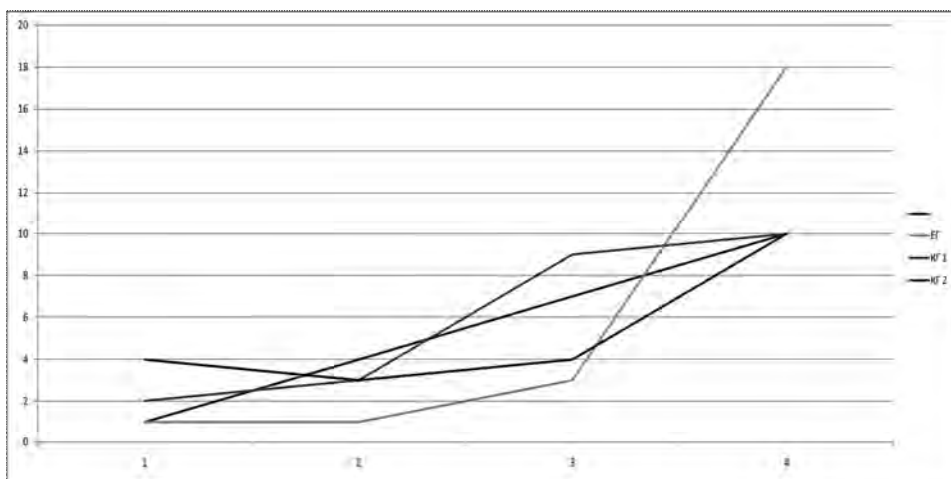
Из графикона (в. Графикон 2) можемо закључити да је усвајање наставне јединице „Пишем писмо“ у коме ученици имају максималну мисаону ангажованост, личну одговорност и лично задовољство, применом методе сценске комуникације, показало бољи успех код најбољих резултата у експерименталној групи за разлику од контролне групе. Изучавање садржаја применом методе сценске комуникације доприноси бољем остварењу резултата и тај распон је веома интензиван: код ученика експерименталне групе износи од 5 до 11 поена; код ученика контролне групе 1 од 2 до 11 поена и код ученика контролне групе 2 од 2 до 9 поена.

У Владицином Хану у Основној школи „Бранко Радичевић“ обрађена је поема „Замислите“ Душка Радовића.

Ученици експерименталне групе поему „Замислите“ изучавали су ангажујући се увођењем методе сценске комуникације. Сценско извођење поеме „Замислите“ у костимима веома је заинтересовало ученике за улоге: принцезе, капетана, адмирала, до разбојника. Час је, такође, организован у корелацији са музичком културом. У контролној групи садржај је реализован на традиционалан начин. Након тога извршено је груписање података.

Табела 2. Збирни резултати ученика експерименталне и контролне групе на тесту знања

	ЕГ	КГ
R	f	f
0–2	1	11
3–5	3	37
6–8	8	55
9–11	61	26
I = 3	N = 73	N = 129



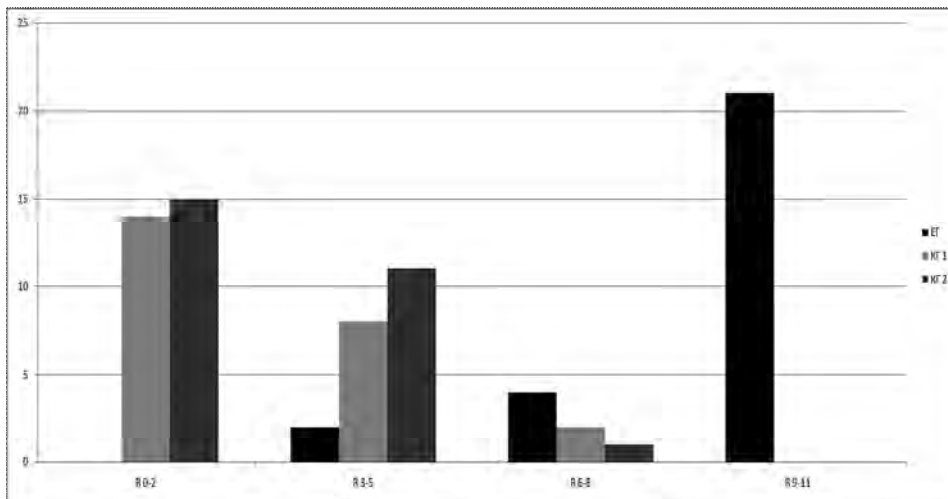
Графикон 3. Подаци о успеху ученика на тесту знања
 ОШ „Бранко Радичевић“ Владичин Хан

Резултати које су ученици експерименталне групе постигли на тесту значајно се разликују од просечних резултата ученика контролне групе на тесту знања применом методе сценске комуникације.

Максимално активирање ученика на часу приликом усвајања нових садржаја, у овом случају применом методе сценске комуникације, утиче значајно на хомогенизацију резултата у односу на резултате које су ученици остварили у традиционалној настави. На основу тога може се рећи да постоји статистичка значајност разлике у делу интензитета активности ученика експерименталне

групе који су садржаје усвајали путем методе сценске комуникације, у односу на ученике контролне групе који су садржаје усвајали на традиционалан начин.

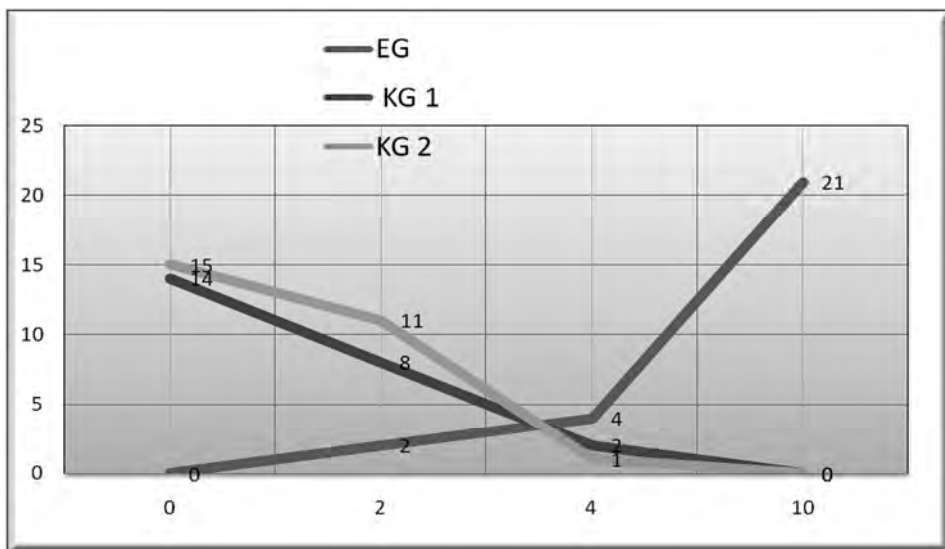
Ретест знања реализован је након летњег распуста да би се њиме проверила трајност ученичких знања.



Графикон 4. Подаци о успеху ученика на ретесту знања
ОШ „Бранко Радичевић“ Врање

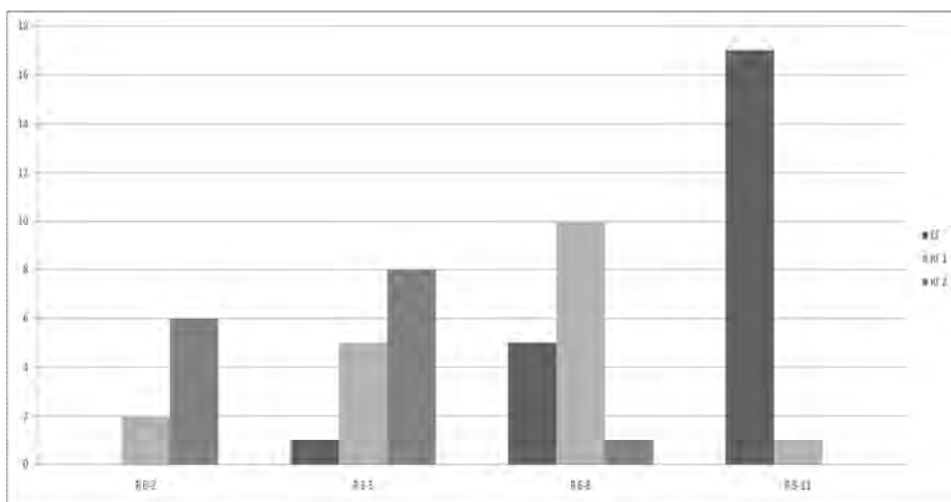
Трајност знања била је већа код ученика експерименталне групе, што значи да је метода сценске комуникације допринела да садржаји дуже остану у свести ученика.

Резултати који су ученици експерименталне групе постигли на ретесту се значајно разликују од просечних резултата ученика контролне групе на ретесту знања применом методе сценске комуникације.



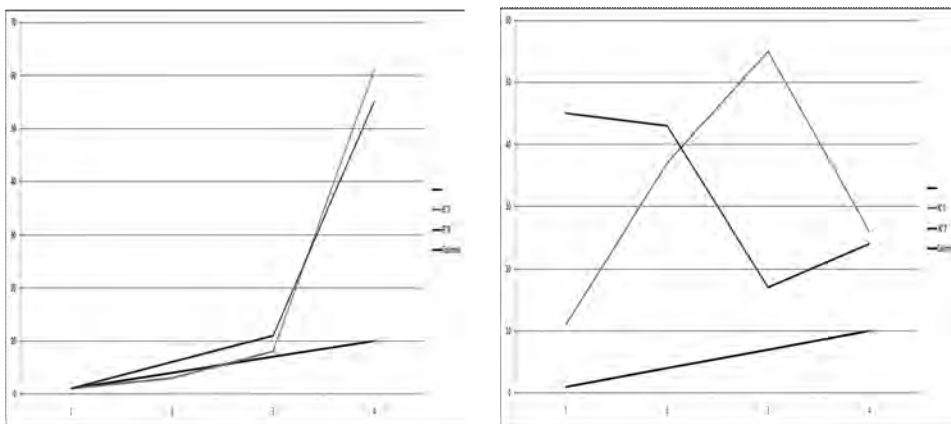
Графикон 5. *Подаци о успеху ученика на ретесту знања
 ОШ „Бранко Радичевић“ Врање*

На основу графикона (в. Графикон 5) можемо закључити следеће: ученици експерименталне групе који су своја знања усвајали увођењем експерименталног фактора, односно учењем садржаја применом методе сценске комуникације показали су, за разлику од контролних група, слабије резултате у разредним срединама $X_i = 1, 4$ и 7 . У разредном интервалу $X_i = 10$, ученици експерименталне групе имају 21 ученика, а ученици контролне групе немају индикаторе. Можемо донети закључак који би гласио: увођење експерименталног фактора, усвајање садржаја применом методе сценске комуникације, битно је утицало да знање буде трајније.



Графикон 6. *Подаци о успеху ученика на ретесту знања
 ОШ „Свети Сава“ Владичин Хан*

Посматрајући дате резултате у експерименталној групи се уочава пораст од нижих ка вишим резултатима. Израчунавањем аритметичке средине, кватилног одступања, медијане из негруписаних података, дошло се до закључка да је усвајање садржаја у коме ученици имају максималну мисаону ангажованост, личну одговорност и лично задовољство применом методе сценске комуникације, показало бољи успех у експерименталној групи за разлику од контролне групе.



Графикон 7. *Паралелни приказ резултата на тесту и ретесту знања у
 експерименталној и контролној групи*

Ученици експерименталне групе који су знања стицали методом сценске комуникације постигли су трајније знање од ученика контролне групе који су учили на традиционалан начин. Код ученика контролне групе уочен је сталан пад у делу трајности знања и индикативно је да је мали број ученика успео да задржи постојећа усвојена знања.

Након теста и ретеста знања закључујемо да постоји статистичка значајност разлике у делу интензитета активности ученика експерименталне групе која је садржаје усвајала путем методе сценске комуникације, у односу на контролну групу која је садржаје усвајали на традиционалан начин, тј. знања су остала трајнија код ученика који су садржаје усвајали самостално, уз максималну мисаону ангажованост.

Резултати истраживања потврдили су наше претпоставке. У ту сврху нам иду у прилог разлике аритметичких средина експерименталне групе и контролне групе, као и тврдња да су ученици контролне групе након одређеног временског периода имали већи степен заборава. Ти подаци нам говоре да примена методе сценске комуникације оправдава своју постојаност у раду. По статистичкој значајности у 99% случајева, овакви резултати би се веома лако појавили и у популацији.

Сprovedено истраживање је потврдило научне претпоставке о реализацији и усвајању садржаја:

1. Примена методе сценске комуникације допринела је бољем разумевању и памћењу садржаја;
2. Знања стечена на часовима српског језика применом ове методе рада биће применљивија и трајнија у свести ученика.

Трајност знања зависи од организовања и усмеравања читавог наставног процеса, нарочито од осмишљености, квалитета и ефикасности усвојених знања. Трајност знања значи и преношење позитивних активности у друге ситуације. Један од захтева за трајно усвајање знања је да се код ученика оформе јасне представе и свесно усвоје одговарајући појмови, а примена методе сценске комуникације пружа ту могућност.

Како знамо да учење доводи до одређених психичких активности, то пак доводи до повећања логичког памћења које је структурално повезано са мисаоним процесима. Традиционална настава нуди усвајање великог броја чињеница, усвојена знања су пасивна и не доводе до учениковог размишљања на часу. Њему је све већ унапред сервирано, нема логичког мишљења ни закључивања. Из тих разлога је потребно што више ангажовати децу на часу, захтевати од њих да употребе оно што су научили, да саопштавају идеју, генерализују закључке, примењују научено у пракси. Не треба инсистирати на квантитету, већ на квалитету усвојених знања.

Трајност знања у нашем истраживању је настала као склоп читавог наставног процеса, што касније сигурно доводи до примене познатог на нове ситуације. То стварање јасних представа, свесно усвајање појмова до којих су ученици самостално дошли, правила су учења и будућност образовања и васпитања.

Када наставу организујемо да ученици разумеју шта уче, онда можемо говорити о напретку у образовању, јер такво учење развија свест код ученика о значају онога што уче.

ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ РАДА

Како је наше истраживање показало да метода сценске комуникације доприноси бољем, квалитетнијем и организованијем стицању знања, наш предлог унапређивању квалитета знања ишао би у правцу планирања и реализације могућих садржаја из предмета српски језик, не ограничавајући примену методе сценске комуникације само на овај предмет, већ и примену у осталим предметима. У оквиру методе сценске комуникације могуће је индивидуализовати задатке, што је погодно када се ради у групама са неједнаким интелектуалним способностима.

Примена методе сценске комуникације предвиђа примену различитих техника. Часови реализовани на овакав начин представљају велико задовољство ученицима. На већини часова могуће је осмислити квиз, симултаном квиз техником и у зависности од маште применити дидактичка средства и помагала у функцији методе сценске комуникације. Као облик квиза често се примењује такмичарски квиз у коме се постављају задаци који захтевају одговоре, али и сложенији облик квиза који је заснован на техници драмског заплета где се кроз драматизовану фабулу, драматуршке препреке и проблемски задаци међусобно условљавају, тако да углавном побеђује она екипа која успе да стигне до расплета фабуле. На овај начин ствара се позитивна клима у групи.

Код обраде бајке препоручујемо употребу драматуршки осмишљеног клишеа, или, ако су деци добро познати ликови из литературе, онда фабуларни клише или драматуршки оквир у чије ће се слободно осмишљене догађаје и радње инсталирати делови наставних садржаја кроз улоге које се додељују деци. То су, у ствари, алгоритми тумачења текста, вербално, сликовито или графичко вођење тог процеса.

Наша препорука би ишла и у правцу примене клишеа дечијих игара са различитим реквизитима које ученици могу да донесу од куће за рад у школи, али и оне друштвене и дечје игре које не захтевају примену реквизита. Игре јачају вољу, такмичарски дух, али и креативно мишљење поступком покушаја и погрешака.

Од свих техника методе сценске комуникације у нашим школама нај-применљивија је техника адаптације и прилагођавање текстова из читанке. Ми, такође, препоручујемо кад год је то могуће ученицима ваља помоћи да сачине дијалог листу, одреде ликове, активности ликова, међусобну корелацију, на-значе простор и време, употребу костима, маски, што ће ученике учинити ангажованим, срећним, створити позитивну климу у одељењу, а све у циљу лакшег стицања знања, али и трајнијег знања.

Техником импровизације басне и кратке приче чији се садржај веома брзо научи на часу, треба ученицима омогућити да у паровима или мањим групама импровизују на свој начин басну. У математици примена технике импровизације често је применљива када ученици сами смишљају задатке, док у настави музичке културе, природе и друштва изазива креативност код деце, па би се требало имплементирати и као технику методе сценске комуникације и могућност исказивања индивидуалности, креативности и маштовитости ученика.

Сви модели и технике методе сценске комуникације могу се примењивати у комбинацији и понаособ. На часовима утврђивања, систематизације градива пожељна је комбинација техника и метода како појединих предмета тако и повезивања садржаја различитих предмета. Препоручујемо да се приликом систематизације и утврђивања градива користе сложеније технике игре, методе сценске комуникације, и њихове комбинације, а све у циљу изражавања културе говора, сажимања и елаборирања идеја, згушњавања или разређивања приче, модела понашања, модела емоција, социјалног понашања, али и различитих вештина неопходних за свакодневни живот.

ЗАКЉУЧАК

Дијапазон метода које се могу применити у настави српског језика је велики: текст-метода, илустративно-демонстративна метода, интерактивно учење, дивергентно учење, практично-смислено учење, учење путем открића, метода писаних радова, кооперативно учење ученик–ученик, кооперативно учење ученик–наставник итд.

Све ове методе доприносе да садржај овог предмета буде на најбољи начин представљен ученицима. Када бисмо текст обрађивали само текстуалном методом, знање и памћење садржаја било би веома оскудно. Додавањем музике, глуме, сценског приказа детаља из текста или целог текста, допринесимо трајнијем знању. Мотивисаност и задовољство које ученици показују на самом часу се повећава.

Добра припрема за час српског језика била би у корелацији са осталим предметима. На часу ликовне културе ученици могу да направе маске и костиме. Задовољство ученика изузетно је велико када се на часу српског језика употреби маска коју је сам направио и када добије аплауз за одиграну улогу. Код оних ученика који нису имали ту прилику, изазива жељу да се и они опробају на следећем часу. На часу музичке културе могу да науче песмицу, припреме кореографију за дату песмицу и покажу је на часу српског језика. Оваква корелација међу предметима доприноси свестранијем приступу настави српског језика.

Показивање наставних садржаја применом само једне методе, без обзира да ли се ради о књижевности или о садржајима из језика (граматика, правопис) или из језичке културе, било би веома скромно. Такве часове ученици веома брзо забораве. У пракси се потврдило да комбиновање показивања – демонстрације и методе сценске комуникације изазива велико интересовање код ученика.

Метода сценске комуникације је оправдала тврдњу да је креативна синтеза градива музичке културе, ликовне културе и српског језика. То је очигледна настава утемељена на игри улога, па је заинтересованост ученика већа, радна атмосфера опуштена и топла. На самом часу постоји повратна спрега између ученика и наставника и задовољство је обострано.

Литература

- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Педагошка академија.
- Кошничар, С. (2002). Лична карта методе сценске комуникације, *Сценска уметност*, 72–74.
- Јањић, М. (2008). Говорна вежба као етапа у настави књижевности или граматике. *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Нил, А. (1990). *Слободна деца Самерхила*. Београд: БИГЗ.
- Пивец, М. (2006). Игра и учење, *Едупоинт*, 8–11.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Поповић, Б. (2014). Сценско образовање васпитача, *Синтеза*, 389–391.
- Разумети мозак: Рађање науке о учењу* (2010). Београд: Завод за уџбенике/Центар за образовна истраживања и иновације.

Dragana Dimitrijevic

„Branko Radicevic“ Primary School, Vladicin Han

THE METHOD OF SCENE COMMUNICATION AS A CULTURAL-SUPPORTING TOOL IN THE TEACHING OF THE SERBIAN LANGUAGE

Summary

The method of scene communication represents an important, innovative approach and a cultural supporting instrument of pupils' development. In this work, the theoretical understanding of this method is introduced, as well as its use in the Serbian language teaching. In the empirical part of this work, the results of the experiments with parallel groups are shown in order to research the influence of this scene communication use on the quality of the pupils' knowledge, their interest, motivation and responsibility. Two hundred and two pupils from primary schools in Vladicin Han and Vranje took part in the research. In control classes the literature and the culture of speech lessons were done in a traditional way, while in the experimental classes the scene communication method was used. The comparative results between control and parallel groups show that the pupils from experimental groups had better results than the pupils from control groups, who showed more interest, responsibility and motivation for work which led to a quality and continuous knowledge acquisition and the development of literary and speech competences.

Key words: *the method of scene communication, modern teaching, literary competences, speech competences.*



Robert Bońkowski*

Шлески универзитет Катовице, Институт за словенску филологију

ВЛАСТИТЕ ИМЕНИЦЕ КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО У УПОЗНАВАЊУ СРПСКОГ НАРОДА ПРИЛИКОМ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Апстракт: Аутор у раду разматра како се изучавањем одређених граматичких категорија, у овом случају властитих именица, у настави српског језика као страног могу упознати историја и култура српског народа, али и све специфичности друштвено-политичких дешавања на простору некадашње Југославије. Истраживачки корпус представљају пољски уџбеници српског језика као страног који користе студенти србистике у Пољској. Анализом садржаја утврђено је да уџбеници и приручници за учење српског језика као страног могу послужити као културно-потпорно средство за свестраније упознавање српског народа, српске историје и разноликости српске културе.

Кључне речи: *властите именице, уџбеник, српски језик као страни, културно-потпорно средство.*

1. УВОД

Властите именице које представљају елеменат културе на феноменолошком плану (Anusiewicz 1994: 4), у глотодидактици, која је блиско повезана са увођењем лексике, заузимају значајно место. Као елементи деиктичког подсистема, то су речи које не садрже лексичко значење и чију основу чине специфичности заједничке за одређене групе објеката (Kaleta 1998: 34). Дакле, улога властитих именица у језику ограничена је на означавање појединачних објеката, без укључивања значењског садржаја (Kaleta 1998: 18).

Циљ овог рада јесте да укаже како се путем изучавања властитих именица у настави српског језика као страног могу упознати историја и култура српског народа, али и све специфичности друштвено-политичких дешавања на простору некадашње Југославије. Истраживачки корпус за анализу представљају пољски уџбеници српског језика које користе студенти србистике у Пољској (в. Bońkowski 2016: 217–226). Реч је о следећим уџбеницима:

* robert_bon@o2.pl

1) *Говорите ли српскохрватски? Сажет курс српскохрватског језика*, аутора Марије Круковске (Maria Krukowska).¹

2) *Српски језик за почетнике. Први део*, чији су аутори Милан Душков, Ана Коритковска (Anna Korytkowska) и Ирена Савицка (Irena Savicka), и

3) *Култура живог језика*, аутора Катажине Либер (Katażina Liber) и Славице Прпе.

Када се посматра однос културе једног народа и језика, потребно је обратити пажњу на нови смер истраживања – културну лингвистику, која у језику налази не само културно наслеђе одређене заједнице, већ истовремено и извор информација о стварности, у којој је одређена заједница постајала и постоји данас. На значај властитих именица у културној лингвистици указивао је пољски лингвиста Јануш Анушевић (Janusz Anusiewicz), који је наглашавао да су оне извор знања о култури одређеног друштва, о најзначајнијим вредностима прихваћеним и препознатим од стране одређене заједнице, што је најчешће било исказано у магично-симболичним начинима опстајања тих вредности код потомака давањем одговарајућих имена, презимена, надимака које ове вредности означавају.²

Дакле, први од уџбеника, објављен још за време постојања Југославије, упознаје пољске студенте, који су почели студирати српски (овде још увек српскохрватски језик), с основним онимичним категоријама, с којима треба да се упозна странац (Mączyński 1988: 123)³, на пример:

1. властите именице – имена континената, држава, покрајина, планина, градова (посебно главних градова) итд.;

2. властите именице из оквира унутрашње топонимије града/села/насеља;

¹ Maria Krukowska (1915–2013) је рођена у Загребу. Била је одличан познавалац језика који су се говорили на територији бивше Југославије, што јој омогућило превођење књижевних текстова, пре свега са српскохрватског и словеначког језика. Превела је на пољски језик дела Миодрага Булатовића, Мирослава Крлеже, Мирка Божића, Михајла Лалића, Бранка Ћопића, Франце Бевка, Цирила Космача. На српски језик превела је 1963. године роман Станислава Дигата *Путовање* (*Podróż*). Сарађивала је с бројним издавачком кућама као што су Czytelnik (објавила 1964. године *Антологију југословенске кратке приповетке / Antologia noweli jugosłowiańskiej*) и Wiedza Powszechna, у којој су били објављени водичи *Југославија* [*Jugosławia* (1965)] и *Чехословачка* [*Czechosłowacja* (1967)]. Преводила је и за пољски радио и телевизију. Била је члан пољског Друштва аутора (ZAIKS), Савеза пољских књижевника (Związek Literatów Polskich), као и Секције преводилаца ПЕН центра (Sekcja Tłumaczy PEN Clubu) (<http://www.zaiks.org.pl>).

² „Źródłem wiedzy o kulturze danej społeczności, o najważniejszych wartościach przyjętych i uznanych przez społeczeństwo, co wyrażało się najczęściej w magiczno-symbolicznych sposobach zatrzymywania tych wartości przy potomstwie poprzez nadawanie odpowiednich imion, nazwisk, nazw, przezwisk, owe wartości oznaczających” (Anusiewicz 1994: 61).

³ Иако аутор представља свој концепт у односу на странце који уче пољски језик од почетка, његове тврдње могу се прихватити као универзалне.

3. типични властити називи значајних јавних објеката;
4. најчешћа имена у официјелној верзији и њихови експресивни облици;
5. основни морфолошки типови презимена;
6. начини творбе придева од имена места итд.

2. АНАЛИЗА

2.1. *Говорите ли српскохрватски? Сажет курс српскохрватског језика*

Пољски студенти који су учили српски језик осамдесетих година 20. века већ у првој лекцији упознавали су се са појединим српским именима, као што су: *Десанка*, *Милан* и *Бранко* (у последњем примеру реч је о детету, што је било повод за увођење именица одмила, чиме се на самом почетку учења доказује да је тај тип творбе у српском језику врло плодан). Уз имена, у истој лекцији појављују се и српска презимена – *Петровић* и *Јовановић*. Такав корак пружа лектору могућност објашњења творбе најчешћих српских презимена од придева са суфиксом *-ић* и објашњења њихове етимологије. У истој лекцији студенти упознају и неколико градова. Уџбеник Марије Круковске настао је за време некадашње Југославије, због чега је узета у обзир географско-социјална структура становништва ондашње државе. Због тога главни „јунаци“ (ликови) уџбеника (породице Петровић и Јовановић) имају своје рођаке и у другим градовима тадашње Југославије. У вези с тим појављују се топоними *Београд* и *Смедерево*, такође и *Загреб* и *Дубровник*.

У трећој лекцији наставља се упознавање са српским именима (појављује се женско име *Вера*). Осим тога ауторка уџбеника уводи властиту именицу из оквира унутрашње топонимије града Београда – улицу *Симе Милутиновића* – и један тадашњи карактеристични београдски објекат за јавну употребу – кафану *Теразије*. На карти Југославије појављује се такође *Љубљана*.

У четвртој лекцији појављује се следећи београдски објекат – култни бископ *Авала*. Лектору се на тај начин пружа могућност да представи феномен тог објекта у прошлости и/или његов положај данас. Уведена су такође следећа српска женска имена – *Милена* и *Ивана*.

Седма лекција упознаје пољског студената с женским именом *Анка* и деклинацијом тог имена (попут *Загребчанка*), што наставнику пружа прилику да укаже на специфичности сибиларизације, тј. одступања од ове гласовне промене у деклинацији властитих именица женског рода у дативу и локативу (*Анки*, *Загребчанки*, *Београђанки* итд.).

Следеће лекције систематски упознају студенте с новим именима и именима одмила (*Петар* – *Перо*, *Десанка*; деминутивима и њиховом творбом – *Анчица*) и творбом речи које означавају становнике одређених градова (нпр.

Београђанин). Појављује се све више властитих именица – топоними различитих унутрашњих просторних значења: имена улица (нпр. *Улица Југословенске армије*, *Чика Љубина*), ојконими (називи српских и других градова бивше Југославије: *Суботица*, *Нови Сад*, *Врпоље*, *Сарајево*, *Сплит*, *Медведград*; називи насеља у Београду: *Славија*, *Кошутњак*, *Дедиње*, *Калемегдан*), називи острва тадашње Југославије (*Раб*, *Хвар*, *Корчула*), морских аквена (*Црно море*) или ороними – називи брда и планина бивше Југославије (нпр. *Съеме*). На примеру уведеног назива телеграфске агенције *Танјуг* и робне куће *НАМА*, лектор може упознати студенте са творбом скраћеница у српском језику. Увођење у текст тадашње југословенске туристичке агенције *Путник* лектору пружа прилику да упозна студенте са реалијама тадашње Југославије и социјалистичких земаља уопште.

Топономастика је послужила и за објашњење појединих граматичких проблема (питања) у српском језику. Називи држава, националност (мушка и женска), као и творба придева од имена одређене државе, на пример: *Албанија*, *Аустрија*, *Бугарска* и сл.; али и имена бивших југословенских република и регија: *Босна*, *Црна Гора*, *Хрватска*, *Словенија*, *Србија*, *Далмација*, били су веома функционални за објашњење, на пример, начина творбе придева од назива држава (ктетици – *албански*, *аустријски*, *бугарски* итд.).

Једна од последњих лекција (37) уводи текст о главном граду Србије (и тадашње Југославије) – *Београду*. У њој се сусрећу властите именице из подручја унутрашње топонимије града: делови града, на пример *Теразије*; насеља (*Нови Београд*, *Земун*, *Винча*); називи река, планина и брежуљака (*Сава*, *Дунав*, *Авала*); типични називи бивших значајних објеката (седиште *Савезне владе*, седиште *Савезне скупштине*) и препознатљивих обележја данашњег Београда (на пример, хотел *Москва*) и сл.

Значајно место у уџбенику заузимају антропонимички композити који су идентификатори значајних историјских и културних (уметничких) ликова – како у Србији, Хрватској и другим републикама некадашње Југославије, тако и у Пољској: *Алекса Шантић*, *Света Поповић*, *Добриша Џесарић*, *Антоније Исаковић*, *Десанка Максимовић*, *Мирослав Крлежа*, *Јежи Кавалерович* (Jerzy Kawalerowicz), *Луцина Вињицка* (Lucyna Winnicka), *Јарослав Ивашкевич* (Jarosław Iwaszkiewicz)⁴ итд. Појављује се такође превод пољског филма *Мајка Ивана Анђеоска* (Matka Joanna od Aniołów), што показује сву комплексност превођења текста с језика на језик.

⁴ Увођење пољских имена пружа могућност да се студентима објасни проблем српског писма (које је углавном фонолошко, за разлику од пољског, које се базира на етимологији) и представи транскрипција знакова.

2.2. Српски језик за почетнике. Први део

Уџбеник *Српски језик за почетнике. Први део*, објављен 2005. године, упознаје пољске студенте са новонасталом ситуацијом, која је резултат друштвено-политичких промена на Балкану. Наиме, у овом уџбенику нема више Југославије – после распада некадашње државе, створене су посебне државе, а Србија и Црна Гора чине државну заједницу, што је видљиво и по властитим имицимама инкорпорираним у уџбеник. Попут популарних српских имена као што су: *Милан, Петар* и сл., појављују се и друга српска имена (*Јелена, Мара, Снежана, Станко* и сл.) која показују пољским студентима разлику између пољских и српских личних имена, то јест показују да су код Срба веома популарна лична имена словенског (српског) порекла. Уџбеник је био објављен у Торуну и намењен је пољским студентима који студирају србистику. Тематски представља једну целину (торуњски студенти србистике бораве не једносеместралној стипендији у Београду где се сусрећу са својим српским колегама, који студирају србистику на Филолошком факултету у Београду). Дакле, не чуди што се у њему налазе пољске и српске властите имицие. Попут пољских имицима које су типичне за пољску и торуњску стварност (као што су нпр. *Варшава, Торун, Универзитет „Никола Коперник“*), појављује се низ српских и (у знатно мањем броју) црногорских властитих имицима.

Већ од друге лекције студенти се упознају с властитим имицимама из оквира унутрашње топонимије града Београда (*Хекторовићева улица, Булевар краља Александра, Студентски трг, Калемегдан, Трг републике, Кнез Михајлова, Скадарлија*⁵, *Делиградска* итд.).

Присутни су такође називи држава (*Србија, Црна Гора, Република Србија, Република Црна Гора*) и држава с којима се граничи Србија (*Мађарска, Румунија, Бугарска, Македонија, Босна и Херцеговина, Хрватска*), по чему студенти сазнају да Република Србија има много суседа. Појављује се такође назив *Балкан*, што лектору пружа прилику да културолошки, историјски и географски објасни студентима феномен Балкана уопште.

Често се у уџбенику појављују присвојни придеви од личних имена (као што су, на пример, *Петров, Мишин, Миланов* и сл.), што, без сумње, има задатак да скрене пажњу на тај начин творбе придева, који у пољском језику не постоји и/или се сматра архаичним и/или регионалном одликом.

Битно место у уџбенику заузимају такође називи градова Србије и Црне Горе (као што су: *Београд, Смедерево, Ниш, Нови Сад, Карловци, Подгорица, Котор* итд.), као и називи насеља (*Славија, Земун*). Називи српских (*Златибор,*

⁵ Овај назив представља не само једну од београдских улица, већ и историјски и културни аспект Београда, што лектор може да искористи у разговору о историји и култури Београда и Србије уопште.

Копанник, Тара) и црногорских планина (*Дурмитор, Бјеласица, Ловћен*) омогућују лектору да студенте упозна са, не само код Срба (и Црногораца), популарним туристичким дестинацијама. С друге стране, помињање планине *Фрушка гора* пружа прилику да се изнесу подаци из историје и културе српског народа. О старијим историјским периодима може се говорити приликом помињања *Лепенског Вира*, што може да буде увод у нацрт археолошких локалитета у Србији. Поред тих назива појављују се такође имена највећих река у Србији (*Дунав, Сава, Велика Морава*). Она, с друге стране, могу да буду помоћно средство у објашњењу значаја река за привреду и туризам у Србији. Присутно је такође и *Јадранско море*.

Аутори уџбеника нису заборавили да у главном граду Србије примете неколико типичних властитих именица – назива значајних културних и политичких институција, објеката за јавну употребу и/или угоститељских објеката (*Универзитет, Институт за српски језик, Институт за славистику, књижара „Геца Кон“, Српска академија наука и уметности, хотел и кафана „Москва“, кафана „Скадарлија“, спортски центар, Црква Светог Марка, Железничка станица Београд, Скупштина, Музеј савремене уметности* итд.).

У уџбенику се, такође, појављују значајне личности српске културе (*Десанка Максимовић, Петар Петровић Његош* и сл.).

2.3. Култура живог језика

Уџбеник *Српски језик за почетнике. Први део*, због историјско-друштвено-политичких разлога још увијек није потпуно „српски чист“, бар када је реч о властитим именицама. Сасвим другачија ситуација је с трећом књигом – *Култура живог језика* – ауторки Катажине Либер и Славице Прпе. Циљ настајања књиге, по мишљењу ауторки, био је да се обогати понуда методичких наслова намењених студентима српског језика с подручја славенских земаља, сагласно с Европским системом описа језичког образовања, а који се већ годинама примењује у настави западноевропских језика. С тим у вези ауторке износе:

„Покушале смо да направимо приручник који одговара свакодневним потребама на часовима, за различите нивое, односно и за учење и за усавршавање знања српског језика. При изради приручника водиле смо рачуна о смерницама Савета Европе, нарочито Општег европског оквира за језике: учење, подучавање, оцењивање“ (Liber, Prpa 2012: 11).

Књига пружа могућност побољшања језичке и комуникацијске компетенције на три нивоа – лингвистичком, социолингвистичком и прагматичком. Вежбе које су представиле ауторке у књизи омогућују, по њиховом мишљењу, образовање у обиму читања, писања, продукције и интеракције.

Приручник је подељен на три главна нивоа, са по осам тема за сваки ниво. Основни ниво (А1 и А2) – ниво за почетнике – садржи теме из подручја свакодневног живота и биће посебно разматран у овом раду. Дакле, будући да

је књига била објављена у Кракову, у њој се „краковска“ стварност меша с „београдском“, тј. са „српским“ властитим именицама. На првом нивоу учења, већ на почетку приручника, уочава се именица *Институт за словенску филологију*, што је јасан знак да је књига намењена студентима србистике/славистике. Одмах након тога именован је град *Краков* и две краковске улице (*Шлиска* и *Мицкјевича*). Попут пољског града и улица, појављују се типична савремена пољска лична имена (*Ања, Павел*) и презимена (*Њемчик, Романовска*). У овом делу уочљиви су и српски називи држава које се граниче с Пољском и њихових становника (*Русија, Украјина* и сл.), те неких градова у Европи (*Москва, Лондон, Кијев*). У даљем делу појављују се српски топоними: *Београд, Пожаревац, Крагујевац*, док су, у контексту путовања возом из Пољске у Србију, представљени пролазни градови (мађарски – *Будимпешта* и српски – *Суботица* и *Нови Сад*).

Следеће лекције уводе имена београдских улица (*Нушићева, Теразије*), типичне београдске споменике (*Вуков споменик*) и познате угоститељске објекте (*ресторан „Бели соко“*), савремена српска лична имена (*Милан, Јована, Никола, Ана, Славко, Владимир, Драган, Милош*), као и антропонимички композит који је идентификатор уметничког лика из светске књижевности – *Оливер Твист*.

Други ниво учења уводи више антропонимичких композита који су идентификатори значајних личности из области филозофије и истоије, као што су: *Фројд, Јунг, Херодот*, појмове: *Хладни рат, средњи век*, или појмове везане за популарну културу, на пример филмове: *Матрикс, Фреди Кругер, Доручак код Тифанија* и тако даље. У пратећим вежбањима ауторке представљају и један српски филм – *Чарлстон за Огњенку*. Вежба је зањимљива, јер се подаци о филму налазе у склопу наредбе да се открије осам грешака које је потребно замислити.⁶

У књизи Катажине Либер и Славице Прпе први пут појављују се и називи празника. Тако, на пример, властита именица *Божих* (*католички Божић, православни Божић*) указује на један од најважнијих верских празника и код Пољака и код Срба. Помињање Божића пружиће могућност да се објасне разлике у обележавању овог празника у Пољској и Србији, као и у вези с доласком *Светог Николе* или *Деда Мраза*. Значајнија пажња посвећена је оним празницима који нису познати (или су слабо познати) католичком становни-

⁶ „*Чарлстон за Огњенку* је високобуџетни филм који је режирао Урош Стојановић и у којем главне улоге тумаче познати глумци. То је тренутно најскупљи филм снимљен у Србији и најгледанији филм у 2008. години. Овај филм је унео новости у српску кинематографију, а најзначајнија је честа употреба специјалних ефеката. Након дуго ишчекиване премијере филм је добио млаке критике, али је реакција публике била много боља, а гледаност му је стално расла. Историја филма смештена је у двадесете године прошлог века, у доба чарлстона који је тек освајао Србију. Синописис је једноставан, а либрето изузетно маштовито спаја бајку, легенду и сурову стварност” (Liber, Прпа 2012: 57).

штву Пољске. Ту је најпре реч о *слави*. Пољски студент може да се упозна са чињеницом је да овај тип празника у Србији веома популаран, те да га сваки православни Србин слави с великим поштовањем. Специфичност овог празника – његову улогу, значај, различите називе – пољском студенту лектор може да објасни на различите начине, на пример:

„Слава окупља целу породицу и обично се припрема гозба, укључујући традиционална јела: славски колач и кољиво. Кољиво (или жито) прави се од куване пшенице. Може да се припреми на разне начине, али најчешће садржи орахе, орашчиће и каранфилиће и мед. Пшеница је симбол васкрсења Христовог. У зависности од тога да ли слава пада за време поста, остатак гозбе или садржи животињске производе (мрсна слава) или не (посна слава). Најчешће славе су: Свети Никола, 19. децембар (Никољдан), Арханђел Михајло, 21. новембар (Аранђеловдан), Свети Георгије, 6. мај (Ђурђевдан), Свети Јован Крститељ, 20. јануар (Јовањдан), Свети Димитрије Солунски, 8. новембар (Митровдан) и Свети Сава, 27. јануар (Савиндан). Разне српске заједнице (села, градови, организације, политичке странке, институције, компаније итд.) такође прослављају свог свеца заштитника: на пример, Београд прославља Вазнесење Господње као своју славу. У појединим местима сеоска слава се прославља на отвореном, најчешће на неком битном месту за насеље (пored цркве, капелице, гробља, зборишта) и назива се масла, литије или заветине“ (https://sh.wikipedia.org/wiki/Krsna_slava).

3. ЗАКЉУЧАК

Уџбеници и приручници за учење српског језика као страног, пре свега бројни примери властитих именица, наведени у контексту упознавања ове именичке врсте, могу послужити као културно-потпорно средство за свестрану упознавање српског народа, и то:

- 1) Властите именице осветљавају разноликост српске културе.
- 2) Поједини елементи онимичког подсистема уводе пољског студента у друкчији свет историје и омогућује студенту да се упозна са одређеним раздобиљима српске културе. Како пише Б. Афелтович вези са пољским властитим именицама у приручницима за учење пољског језика као страног, то представља битан аргумент за употребу термина „текст културе“ (Afeltowicz 2011: 78).
- 3) Увођење властитих именица у глотодидактички процес служи развијању језичких способности, обогаћује лексику, што помаже студенту да слободно и исправно користи језик.
- 4) Због многих друштвено-политичких промена у југословенским земљама, у наведеним књигама мењали су се примери властитих именица – од „југословенских имена“ (књига прва), преко „српско-црногорске“ ономастике (књига друга), до „чисто српских“ имена (књига трећа) – а пажња се више по-

свећивала другим врстама речи. Тако, на пример, док у првој књизи *Говорите ли српскохрватски?* нема ни речи о неком црквеном празнику (што се потпуно разуме кад се узме у обзир комунистички систем и код Пољака и код Срба у доба објављивања тог приручника), у последњој књизи – *Култура живог језика* – присутни су бројни примери и објашњења празника који се у савремено доба у Србији обележавају без икаквих препрека.

Извори

- Duškov, M., Korytowska, A. i I. Sawicka (2005, 2011). *Język serbski dla początkujących. Część Pierwsza*. Toruń.
- Krukowska, M. (1971, 1985). *Govorite li srpskohrvatski? Zwięzły kurs języka serbsko-chorwackiego*. Warszawa.
- Libe, K. i S. Prpa (2012). *Kultura živog jezika*. Kraków.

Литература

- Afeltowicz, B. (2011) Nazwa własna jako tekst kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 18, 73-80.
- Anusiewicz, J. (1994). *Lingwistyka kulturowa*. Wrocław. *Zarys problematyki*.
- Bońkowski, R. (2016). Poljski udžbenici za nastavu srpskoga jezika kao stranog. У: А. Пешикан (прир.): *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 217–226.
- Breza, E. (1998). Nazwy obiektów i instytucji związanych z nowoczesną cywilizacją (chrematonimy). У: E. Rzetelska-Feleszko (red.): *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Warszawa – Kraków, 343–361.
- Gajda, S. (1988). Narodowokulturowy komponent znaczenia nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. У: E. Homa (red.): *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*. Szczecin, 45–53.
- Garncarek, P. (2010). Teksty kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. У: G. Zarzycka i G. Rudziński (red.): *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* – 2. Jubileusz 50lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Łódź, 99–106.
- Jelonkiewicz, M. (2004). Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych. У: W. T. Miodunka (red.): *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny - programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków, 37–52.

Kaleta, Z. (1998). Teoria nazw własnych. Y: E. Rzetelska-Feleszko (red.): *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Warszawa – Kraków, 15–36.

Krsna slava. Retrieved August 16, 2017 from the World Wide Web:
https://sh.wikipedia.org/wiki/Krsna_slava.

Maćzyński, J. (1988). Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Y: E. Homa (red.): *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*. Szczecin, 121–127.

Maria Krukowska. Retrieved August 11, 2017 from the World Wide Web:
<http://www.zaiks.org.pl>.

Роберт Боньковски

Силезский университет, Институт славянской филологии, Катовице, Польша

СОБСТВЕННЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В КАЧЕСТВЕ КУЛЬТУРНО-ПОДДЕРЖИВАЮЩЕГО СРЕДСТВА В ОЗНАКОМЛЕНИИ СЕРБСКОГО НАРОДА В ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация

Автор в настоящей работе рассматривает каким образом изучение некоторых грамматических категорий, в данном случае собственных существительных способствует ознакомлению с историей и культурой сербского народа, а также их особенностям социально-политических событий в бывшей Югославии. Исследовательский корпус – это польские учебники сербского языка как иностранного, используемые студентами, изучающими сербский язык в Польше. Анализ содержания показал, что учебники и учебные пособия для изучения сербского языка как иностранного языка являются культурно-поддерживающим средством для более полного ознакомления сербского народа, истории Сербии и разнообразия сербской культуры.

Ключевые слова: *собственные существительные, учебник, сербский язык как иностранный, культурно-поддерживающие средства.*

Живорад М. Миленовић*

Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

Апстракт: Најчешћи недостаци традиционалне наставе природе и друштва односе се на међусобну неповезаност школских садржаја са свакодневним знањима и искуствима ученика и дешавањима у данашњем друштву. Конструктивистички приступ настави природе и друштва заснован је на претпоставци да се ученицима знање не преноси, него се конструише и реконструише и представља резултат ученичких интеракција с природом и друштвом у одређеном социокултурном контексту. Конструктивизам у настави има више фаза: 1) активизам, 2) аутентично учење, 3) вишеструка перспектива и 4) сарадничко учење. У иновативној настави природе и друштва конструктивизам подразумева учење ученика засновано на холистичком, интердисциплинарном и кроскурикулумском учењу. Да би конструктивизам у настави природе и друштва имао васпитнообразовне ефекте, неопходна је потпора наставе средствима из природне и друштвене стварности. Све то доприноси да ученици стичу темељна знања и да боље разумеју одређене појмове из природе и друштва, подржава се развој саморегулационог учења и допринос конструкцији флексибилног знања код ученика.

Кључне речи: истраживачко учење, језик мишљења, ситуационо учење, културна пракса, дијагностичко вредновање.

УВОД

Бројне друштвене промене с почетка 21. века условиле су значајне промене у природи и друштву. Неке од њих се негативно одражавају на природу и друштвене односе. У таквим околностима одрастају генерације деце и младих којима су криза васпитања и образовања, морала и друштвених вредности, део

* zivorad.milenovic@pr.ac.rs

** Рад је резултат истраживања у оквиру два научна пројекта: 1) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који од 2010. године финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и 2) Интерни макропројекат *Иновације у васпитању и образовању* који у периоду 2017–2019. године финансијски подржава и реализује Учитељски факултет из Призрена.

свакодневице. Ови озбиљни проблеми су изазов науке и научника, с циљем проналажења начина за њихово решавање. Поменуте проблеме је потребно решавати још у најранијем школовању, пре свега у настави природе и друштва.

Традиционалној настави природе и друштва се упућују бројне замерке. Сматра се да је недовољно ефикасна, предавачко-показивачка, превише вербална, да су ученици у њој недовољно активни, да уче за школу и оцене а не ради знања. Зато се и сматра да традиционална настава природе и друштва не одговара садашњим потребама ученика и друштва, па ју је потребно модернизовати. Из наведених разлога се трага за новим моделима и приступима настави. Ови покушаји се називају савременим токовима у настави природе и друштва.

Настава природе и друштва је најефикаснија ако се реализује и вреднује у природном и друштвеном окружењу. Зато је настава природе и друштва очигледна настава. Ученици у настави природе и друштва често уче самосталним истраживачким и проналазачким радом. Уче и на основу реконструкције постојећих знања и конструкцијом нових знања. Да би се то постигло, неопходна су различита културно потпорна средства прилагођена потребама наставе и учења ученика. Проблем истраживања овог рада је конструктивистички приступ настави природе и друштва у млађим разредима основне школе.

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ И УЧЕЊУ

Учење је сложен процес. Без обзира што је првенствено предмет дидактике и посебних методика наставе, учењем се као вишезначним феноменом баве све науке. На основу различитих сазнања, научници у различитим научним областима учење дефинишу теоријама, на којима су засноване и бројне дидактичке теорије. У различитим теоријама се учење не проучава увек целовито и на исти начин. Неке од њих проучавају само поједине аспекте учења (Aldridge et al., 2004). Има и теорија које учење проучавају темељно и целовито (Милутиновић, 2015). Такве су: бихејвиористичке, когнитивистичке и конструктивистичке теорије учења.

Према бихејвиоризму, човек се схвата као реактивно биће. Схватање понашања човека према бихејвиоризму је двојако. На основу његових спољашњих реакција се, с једне стране, може закључити о унутрашњим, медијационим реакцијама и дражима које на њега делују. С друге стране, на основу дражи које делују и медијационим реакцијама, може се предвидети спољашње понашање човека, односно његове спољашње реакције. Бихејвиоризам се заснива „[...] на објективном посматрању споља видљивих појава...“ (Требјешанин 2001: 509), при чему се одбацују сви интроспективни подаци и менталистички појмови као ненаучни. Бихејвиористичке теорије учења су бројне. Најзначајније варијанте су: 1) Вотсонов теоријски рад и процес уче-

ња, 2) Торндајкова асоцијација теорија учења, 3) Гатријево схватање учења и 4) Халов допринос теорији учења (Neil, 2008).

За разлику од бихејвиористичких теорија учења, когнитивне теорије учење посматрају само као процес организације, повезивања и генерализације информација. Оне се првенствено баве мисаоним активностима којима се активно обрађују информације. Суштина учења, према когнитивним теоријама учења, јесте у развијању мисаоних структура које презентују одређене спољашње или унутрашње појаве или процесе. Према когнитивизму развијају се нове мисаоне шеме и само уклапају у постојеће знање и/или постојеће шеме и само се мењају и прилагођавају с циљем да се у њих уклопи ново искуство (Гојков, 2003). Оваквом приступу учењу према когнитивним теоријама учења, упућују се бројне замерке. Оне се првенствено односе на занемаривање контекста друштвених аспеката одређених ситуација учења, пре свега, наставних ситуација (Chen, 2003).

Помирљиво решење између ових доста различитих теорија учења које имају своје предности и могуће недостатке налази се у конструктивизму. Конструктивизам је као теорија учења првенствено супротан бихејвиоризму. Учење засновано на бихејвиоризму је првенствено засновано на објективним чињеницама. Оно је углавном статично и непроменљиво и засновано на универзалној истини. Према конструктивизму, одбацује се могућност постојања позитивне онтологије у смислу извора знања (Babić, 2007).

КОНСТРУКТИВИЗАМ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Конструктивистички приступ у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе представља изазов у настави суоченој с озбиљним проблемима наведеним у уводном делу рада. Конструктивистичким приступом се у настави природе и друштва спајају разум и духовност и знања и друштвене вредности. У оваквим околностима се у настави природе и друштва настоје повезати три области, које су у прошлости углавном биле недовољно повезане и међусобно супротстављене, а оне су: 1) наука, 2) природа и 3) друштво. Поменуте области у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе не би смеле да буду одвојене, међусобно подељене. Наука, природа и друштво су линије водиле у настави природе и друштва, па је потребно њихово повезивање.

Елементи конструктивизма у настави природе и друштва су бројни. На основу неких истраживања у којима су проучавани различити иновативни облици учења, у великој мери повезани с конструктивистичким приступом учењу (Krahenbuhl, 2016; McPhal, 2016; Tan, 2017), могу се извести четири основна елемента конструктивизма у настави: 1) активно учење, 2) аутентично учење, 3) вишеструка перспектива и 4) сарадничко учење. Учење у настави природе и дру-

штва је најефикасније када су ученици непосредно укључени у своје учење (Солеша, 2004), када самосталним истраживачким и проналазачким радом долазе до нових сазнања (Василијевић и сар., 2013; Василијевић, Степић, 2016; Миленовић, 2013б) и када као потпору за учење користе средства и предмете из природне и друштвене околине и културно наслеђе (Миленовић, 2010). Ученици различитим активностима и деловањем доприносе реконструкцији претходних знања и стицању нових сазнања у настави природе и друштва. На тај начин стичу темељна знања као потпорно средство за даље учење (Миленовић, 2015).

За разлику од активног учења које представља основу проблемског приступа у настави природе и друштва, аутентично учење представља учење засновано на непосредној повезаности с природним и друштвеним окружењем. Зато је и неопходно у настави природе и друштва углавном користити потпорна средства из природне и друштвене средине. Очекивани исходи и процесуални квалитети рада и учења, ученицима су непосредно корисни, смислени и употребљиви како у даљем учењу, тако и у решавању проблема у свакодневном животу ученика (Миленовић, 2017). Аутентично учење у настави природе и друштва је претпоставка да ће ученици у настави бити спремнији за већим залагањем у учењу. Резултат оваквог учења је темељно и продуктивно знање ученика, који ће на тај начин постати спремнији за више нивое образовања и учења.

Наставу природе и друштва похађају ученици различитих интересовања. Они нису подједнако заинтересовани за природне и друштвене науке. Активizam додатно може подстаћи ученике и уз помоћ културно-потпорних средстава из природне и/или друштвене средине заинтересовати их за област у којој су претходно показивали недовољно интересовања. У конструктивистичком приступу настави природе и друштва, овај феномен се назива вишеструком перспективом (Domazet, 2009). Он је у функцији обogaћивања наставе културно-потпорним средствима из природне средине за учење наставних садржаја о друштву и из друштвене средине за учење наставних садржаја из области природе. Од пресудног је значаја и за повезивање наставних садржаја из природних наука с наставним садржајима из области друштвено-хуманистичких наука.

На основу приказаних критичких анализа је уочљиво да проблемски оријентисана настава природе и друштва, у почетку подстицајно делује на ученике у различитим наставним ситуацијама. Подстицајно деловање касније прераста у заинтересованост ученика за садржаје учења, и избором и израдом средстава из природне и друштвене средине, укључујући и културно-потпорна средства. Ученици касније препознају актуелне и, пре свега, свакодневне проблеме, а нарочито проблеме који су непосредно повезани са самим ученицима и њиховим учењем у настави природе и друштва. Поменути садржаје ученици повезују са садржајима на које наилазе током својих свакодневних активности које нису првенствено повезане с наставом. Оваквим интердисциплинарним и холистичким приступом и кроскурикулумским повезивањем наставних садржаја се врши и реконструкција и стицање нових знања ученика, у чему значајну улогу имају културно-потпорна средства из природне и друштвене средине.

КОНСТРУКТИВИЗАМ И УЛОГА УЧИТЕЉА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Без обзира на исказану потребу већег укључивања ученика у своје учење, улога учитеља у конструктивистичком приступу настави природе и друштва је од пресудног значаја. Учитељ је оваквој настави природе и друштва идеолошки иницијатор. Он уводи различите идеје о стварности у настави природе и друштва, подстиче ученике на размишљање и различите активности. Да би у томе успели, учитељ ученицима омогућава различита културно потпорна средства из природне и друштвене средине, с циљем да они реконструишу постојећа знања и стекну нова знања која ће им користити у даљем учењу и у свакодневном животу (Миленовић, 2013а). У оваквој настави природе и друштва, учитељ није извор информација ученицима, већ њихов иницијатор и водитељ у учењу. Он је усмеривач и изазивач ученика у њиховом размишљању и формулисању сопствених идеја.

Једну од свеобухватнијих класификација улога учитеља у конструктивистичком приступу настави дала је Марија Братанић. Не улазећи продубљеније у њихову анализу, оне су: а) чувар професије, б) модел за живот, в) помагач, г) формални ауторитет, д) узор као личност и ђ) стручни експерт (Bratanić 1997: 146–148). Све поменуте улоге учитеља дате су најпре према специфичним улогама које учитељ има у настави. Зависе и од улоге учитеља коју има према ученицима и као стручњак који васпитава и образује.

Полазећи од улога учитеља у традиционалној настави природе и друштва и настави природе и друштва планираној, реализованој и вреднованој према конструктивистичком приступу настави и уз примену различитих средстава из природе и друштвене средине, укључујући и културно-потпорна средства, могу се приказати следећа поређења: 1) курикулумско полазиште које подразумева стицање темељних знања као део целине учења с нагласком на темељним учењима у традиционалном одељењу, наспрот курикулумском полазишту у конструктивистичком одељењу које представља целину учења с нагласком на најважнијим концептима; 2) стриктно придржавање прописаног курикулума у традиционалном одељењу, наспрот одступања од прописаног курикулума у конструктивистичком одељењу, у зависности од постављених питања; 3) курикулумске активности се чврсто ослањају на постојеће уџбенике и приручнике у традиционалном одељењу, наспрот курикулумским активностима које се у конструктивистичком одељењу чврсто ослањају на примарне изворе знања и манипулативна наставна средства; 4) ученик се сматра као *tabula rasa* којој учитељ пружа информације у традиционалном одељењу, наспрот ученику у конструктивистичком одељењу који се посматра као онај који мисли стварајући теорије о свету; 5) учитељ у целини подржава трансмисијски модел поучавања у традиционалном одељењу, наспрот учитељу у конструк-

тивистичком одељењу који подржава демократски стил рада стварајући повољну социјално-емоционалну климу за рад у одељењу; 6) учитељ инсистира на једнозначно исправном одговору у традиционалном одељењу, насупрот учитељу у конструктивистичком одељењу који инсистира на учениковом размишљању о теми у континуитету ученикових тренутних концепција које користи при обради наставних садржаја; 7) проверавање и оцењивање се сагледава као одвојени део од поучавања и учења и готово увек се спроводи тестирање ученика у традиционалном одељењу, насупрот проверавању напредовања ученика у конструктивистичком одељењу које је садржано у току учења и спроводи се континуираним праћењем учениковог рада; 8) ученик најчешће ради сам у традиционалном одељењу, насупрот ученицима у конструктивистичком одељењу који углавном користе сарадничке облике рада.

У приступу проблему овог рада, могле би се извести основне карактеристике конструктивистички оријентисаног учитеља: 1) подстиче и прихвата ученичку самосталност и иницијативност; 2) примењује у настави различита средства из природне и друштвене средине, укључујући и културно-потпорна средства и мотивише ученике да исте користе у настави и учењу; 3) заједно с ученицима разматра и анализира њихове идеје, пре него што их они сами изнесу и формулишу; 4) подстиче ученике да се укључе у међусобне дијалоге и дијалог с њим; 5) помаже ученицима у реконструкцији постојећих знања и идеја и одређивању њихове одрживости у ужој и широј друштвеној средини; 6) помаже ученицима у конструкцији нових сазнања.

ЗАКЉУЧАК

Традиционална настава природе и друштва често не омогућава ученицима темељна знања и у довољној мери разумевање дешавања и промена у природном и друштвеном окружењу. Данашње постмодерно време захтева креативне, иновативне и пре свега критички оријентисане особе које ће бити спремне на промене. Захтева и особе које знају одредити приоритете, сагледати делове у целини и целину као збир делова. Овакви различити конструктивистички приступи који првенствено подразумевају конструкцију и реконструкцију учења уз помоћ средстава из природне и друштвене средине, укључујући и културно потпорна средства, омогућавају ученицима прожимање знања и искуства, повезивање различитих научних дисциплина и смисленост, схватање света у његовој целини и свеукупно схватање живота, природе, друштва и културе.

Литература

- Aldridge, J., Fraser, B. and M. Sabela (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa, *South African Journal of Education*, 4(4), 245–253.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija, *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217–229.
- Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Василијевић, Д., Лакета, Н. и Ј. Стаматовић (2013). Утицај тимске наставе на стваралачка знања ученика, *Теме*, 37(2), 611–630.
- Василијевић, Д. и Г. Степић (2016). Тимска настава – могућности и изазови. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 19(18), 19–32.
- Гојков, Г. (2003). Конструктивизам као епистемолошко-методолошка основа постмодерне дидактике, *Педагогија*, 41(1), 1–13.
- Domazet, M. (2009). Društvena očekivanja i prirodo-znanstveno kompetentni učenici, *Sociologija*, 47(184/2), 165–185.
- Krahenbuhl, K. (2016). Student-Centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers, *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97–105.
- Миленовић, А. (2015). Примена иновативних модела у настави физичког васпитања у млађим разредима основне школе, *Педагогија*, 70(2), 239–249.
- Миленовић, А. (2017). *Разредна настава – иновативни дидактичко-методички модели*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2010). Културно наслеђе Косова и Метохије у функцији остваривања циљева и задатака наставе природе и друштва у млађим разредима основне школе. У: Ч. Ребић (прир.): *Културно наслеђе Косова и Метохије, научно виђење исходишта, развоја, значаја и чувања*. Лепосавић: Институт за српску културу у Приштини, 307–316.
- Миленовић, Ж. (2013а). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2013б). Самостално ученичко истраживање у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе. У: Д. Бранковић (прир.): *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*. Бањалука: Филозофски факултет, 143–157.
- Милутиновић, Ј. (2015). Критички конструктивизам – концепција и могућности у области образовања, *Настава и васпитање*, 64(3), 437–451.
- McPhal, G. (2016). The Fault Lines of Recontextualisation: The Limits of Constructivism in Education, *British Educational Research Journal*, 42(2), 294–313.

- Neil, S. (2008). *Encyclopedia od Educational Psychology*. Kansas: The University of Kansas.
- Солеша, Д. (2004). Онлајн курсеви у функцији унапређивања образовања учитеља, *Норма*, 10(1–2), 13–22.
- Требјешанин, Ж. (2001). *Речник психологије*. Нови Сад: Стубови културе.
- Chen, C. (2003). A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking Information Technology, *Learning and Performance Journal*, 21(2), 17–27.

Живорад М. Миленович

Университет в Приштини, Учительский факультет в Призрене

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Аннотация

Наиболее распространенные недостатки традиционного преподавания естествознания и обществознания связаны с взаимной несвязностью школьного содержания с повседневными знаниями и опытом учеников а также и событиями в современном обществе. Конструктивистский подход к обучению естествознанию и обществознанию основан на предположении, что знания ученикам не передаются, а строятся, реконструируются и подается результат взаимодействия ученика с природой и обществом в определенном социально-культурном контексте. Конструктивизм в обучении имеет несколько этапов: 1) активизм, 2) подлинное обучение, 3) множественная перспектива и 4) совместное обучение. В инновационном обучении естествознанию и обществознанию конструктивизм подразумевает изучение учеников на основе целостного, междисциплинарного обучения и через школьные программы. Для того, чтобы конструктивизм в обучении естествознанию и обществознанию обладал воспитательно-образовательными эффектами, необходимо поддерживать обучение средствами естественной и социальной реальности. Все это способствует тому, что ученики приобретают базовые знания и лучше понимают определенные концепции природы и общества, а также поддерживается развитие саморегулирующегося обучения, что способствует построению гибких знаний учащихся.

Ключевые слова: научное обучение, языковое мышление, ситуационное обучение, культурная практика, диагностическая оценка.



Adriana V. Récka*

Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education

CULTURAL AWARENESS AND EXPRESSION AS A KEY COMPETENCE OF FINE ART TEACHERS**

Abstract: The paper is devoted to the issue of higher education of future fine art teachers with an emphasis on developing cultural awareness and expression, one of the eight key competences for lifelong learning defined in 2006 by the European Parliament and the Council of the European Union. The author examines the problem with regard to the objectives of the project supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368 in the context of current requirements of educational practice to develop critical thinking and creativity.

Key words: *key competences for lifelong learning, cultural awareness and expression, fine arts education, teacher training, critical thinking and creativity.*

INTRODUCTION

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in its declaration UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity dated on 1 November 2001 states that „culture should be regarded as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs“ (UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity).

Cultural awareness and expression is a competence which is also considered relevant within the „Recommendation of the European Parliament and of the Council“ of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). The appended document „Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework“ sets out eight key competences, including the development of competence of cultural awareness and expression. We consider the development of this competence to be of paramount importance in the context of the education of

* arecka@ukf.sk

** This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368.

future fine arts teachers because in the field of visual education in theoretical as well as practical level there is a wide range of options for development of critical thinking and creativity, closely related to the given competence.

Cultural awareness and expression defines this document as „appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts“ (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning). As the essential knowledge, skills and attitudes related to this competence, the following points out: „Cultural knowledge includes an awareness of local, national and European cultural heritage and their place in the world. It covers a basic knowledge of major cultural works, including popular contemporary culture. It is essential to understand the cultural and linguistic diversity in Europe and other regions of the world, the need to preserve it and the importance of aesthetic factors in daily life. Skills relate to both appreciation and expression: the appreciation and enjoyment of works of art and performances as well as self-expression through a variety of media using one's innate capacities. Skills include also the ability to relate one's own creative and expressive points of view to the opinions of others and to identify and realise social and economic opportunities in cultural activity. Cultural expression is essential to the development of creative skills, which can be transferred to a variety of professional contexts“ (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning). The definition emphasizes that „a solid understanding of one's own culture and a sense of identity can be the basis for an open attitude towards and respect for diversity of cultural expression. A positive attitude also covers creativity, and the willingness to cultivate aesthetic capacity through artistic self-expression and participation in cultural life“ (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning).

The National Institute for Education of Slovak Republic (slov. Štátny pedagogický ústav), which is responsible for providing the leadership, design and development of curricula, through permanent staff as well as through the cooperation with the advisory bodies, called central subjects committees, provides the methodological and professional service for schools, initiates and monitors changes via research and innovation, promotes innovative practices into the educational system. Since 2011 in the State Educational Program (slov. Štátny vzdelávací program) is implemented an innovative educational area The Art and the Culture at various levels of visual art education which explicitly reflects current practice requirements in accordance with the above-mentioned documents and by International Standard Classification of Education – ISCED (Štátny vzdelávací program. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie Štátny pedagogický ústav) and ISCED (Štátny vzdelávací program. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie Štátny pedagogický ústav).

CULTURAL AWARENESS AND EXPRESSION AS A KEY COMPETENCE OF A FINE ART TEACHER

The personality of the teacher is currently considered one of the most important determinants of a successful educational and training activity. A well-trained teacher is expected to have a range of qualities, abilities, skills, competences. In the case of a fine art teacher, the competence of cultural awareness and expression, as defined by the above-mentioned European reference framework, is particularly important because the assessment of the results of artistic education due to the specific nature of quantitatively unmerited creative expression presupposes an individual and sensitive approach. Art teachers work during their practice with artistically talented, extremely gifted individuals as well as with persons without talent.

Bachelor's and Master's degree of art teacher training program in Slovakia prepares art teachers for multiple degrees and types of formal education at the level of lower and upper secondary education, and for elementary art schools. However, graduates of this study program are also applicable in non-formal education areas, where it is also required or foresees professional readiness. This implies the need for readiness to work with a wide range of age categories including children of pre-school age, adults and seniors. It would be wrong to assume that the professional readiness of future teachers of visual arts for such a diverse range of educated persons can be achieved only thanks to a professional pedagogical-psychological, artistic-methodical preparation and didactic training. Theoretical disciplines focused on the theory and history of visual arts have an important place in the study program of art teachers training implemented at *Department of Creative Arts and Art Education of Faculty of Education at Constantine the Philosopher University in Nitra*. Thanks to them can be fulfilled the axiological dimension of the rational and emotional aspect of personality development of future art teachers.

The Art possibly represents the oldest speaking means, important holder of different values, and just this of its many characteristic features determines the fact that from the beginning of its existence it communicates universal human experience. The Fine Art accompanies mankind from the oldest times of its existence. Each period of historical development has enriched the cultural heritage of human civilisation with numerous demonstrations of the Fine Art culture. The general valid „messages“ expressed in different, but for everybody „understandable“ artistic (Fine Art) means beginning in the origins of human existence until today, represent from the axiological and educational-didactic aspect of cultural being the permanent values. Cognition and aesthetic acquisition of these values can directly impact the development of cognitive intellectual and emotional features, at the same time can inspire to critical and creative thinking. In the educational context, alongside classical and traditional artistic values, the artistic tendencies and expressions of recent times and contemporary era have their own substantiation. The content of artistic expression, characters of artistic language and the themes, by which they „communicate“ can at first sight evoke the impression of non-adequacy for the purpose of educational context application, conventional understanding of aesthetical values and good style fostering, however the non-

traditional forms could represent the means of motivation and concentration focus of current youth on contemporary societal issues. Artistic movements of the 20th century reflected numerous social-political, religious, ethical, psychological, ecological, and environmental issues by Fine Art, alternatively intermedia means, which can whether serve as a source of information on particular period, or can serve as an inspiration for constructive dialogue within the educational process. Current art can also be interpreted as a source of contemporary acquaintance, as well as motivation to active and rich way of life. The place, importance and value aspects of the Fine Art history of mankind have been created and changed depending on numerous objective geographical, ethnic, social-political, economical, religious, and cultural facts, as well as wide scale of subjective determinants conditioning the individual perception. The subjective dimension of perception, understanding, analysis and interpretation of artworks indicates the need of intense verbal discussions in the educational process. Didactical disciplines are similarly appropriate for development of students' personality, especially through tasks aimed at critical thinking and creativity, for example through practical artistic reflections of the art works (Satková, 2017).

Art tendencies and artistic movements that formed in the second half of the 20th century, are part of our recent past, and many of them have kept up to date. They are close to us and at the same time far distant to many perceivers. For the artistic language of many works of the second half of the 20th century and the present, even though it is legible and this art as well as the art of earlier times, it communicates the universal human experience, yet for some at first glance seems unintelligible. Semantics and often hidden meaning, encoded in the artwork, cause a „signal“ broadcast by artists to an „uninitiated“ viewer to mince their aim, and the link remains misunderstood. It is not just an abstract artistic expression. Many works of the second half of the 20th century are not only realistic, but literally real, because as expression means they use things from our everyday, often private life, they still require a comment or at least a knowledge of the socio-cultural, social, or the political background of their origin (Dempseyová, 2002).

We can ask ourselves a question, whether it is necessary for the students, future Fine Art teachers, to familiarise within the theoretical disciplines devoted to Art History also axiological aspects and complicated cultural-historical connections of the Fine Art development or is it enough just the brief overview of visual culture values. If we realize the competencies of Fine Art teachers in relation to rational and emotional part development of student's personality, the answer is significant. Adequately prepared teacher should have creditable knowledge also of axiological nature. Currently when the Fine Art is presented i.e. by minimalist (minimal-art) conceptual (concept-art), intentionally non-refined and indecent demonstrations (bad painting), different inter media and multimedia tendencies, object art and installations that reflect current world events, and „audience“ or perceivers, including the Art theorists approach the Fine Art values in a flexible way, tolerating and accepting even those most extreme, most shocking, and most „non artistic“ ways of work; we consider this as exceptionally important to develop analytical perception capabilities and interpretation of Fine Art demonstrations in the past and in the present shown in domestic, European or worldwide

context. Even though the perceptual aspect is recently being praised with artistic value perception, we think that in relation to university educational-pedagogical process focused on Fine Art culture it is reasonable to mention also the importance of cognitive character of this discipline. The intention of the study program within the Fine Art field of study is to familiarise students with the foundations and chronologic development of the Fine Art culture from the prehistory until today, emphasizing also intercultural and interdisciplinary overlaps in narrower domestic or wider European or worldwide context. The study of theoretical subjects focusing on the theory and history of art is designed so that the student perceived the development of artistic expressions in diachronic and synchronic dimension. The importance of students' education in this direction we perceive as a priority, because based on our experience gained during the educational process within the Fine Art culture history subject at the Department of Creative Arts and Art Education at Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, we can state that the students of the first year who come from the Secondary Schools of different focus mostly have minimal knowledge from the field of „national geography study“ focused on artistic-historical or architectonical sights in the place of their residence, in narrower or wider region. According to our experience students who come to university studies are not knowledgeable enough in this area. Because of the universal communication features of the Fine Art the fact that cultural-historical and architectural or artistic sights found in Slovakia represent the result of creative effort of different nations and ethnic groups and these values are perceived as heritage of multinational geographical area can help in forming of the personality of future teacher with the effort to acquire positive and human ethic orientation. Consciousness and understanding of these facts can positively influence the development of such features as ethnic or religious tolerance, at the same time can inspire and motivate future teachers to develop empathetic abilities, but also creativity and originality with students of Primary and Secondary schools.

CONCLUSION

It is of our concern to get the students acquainted with cultural values in domestic and wider worldwide context to reinforce national and European cultural awareness and develop with students – future teachers mature positive aesthetic and ethic attitude towards Fine Art and cultural-historical values of the past and the present. Only the versatily educated and on cultural-social events responding Fine Art teacher can awaken the interest in students of Primary and Secondary schools in permanent values of the European society, of which we are also a valuable and internationally valued component. We can state that in today, so called information society it is in fact not difficult to stay informed, however the fundamental issue is to motivate the younger generation to show interest in those sources, which contribute to knowledge increase and personality qualities improvement of a man.

References

- Dempseyová, A. (2002). *Umělecké styly, školy a hnutí. Encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Nakladatelství Slovart.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/ES). *Official Journal of the European Union*. L 394/10.SK. 30.12.2006. [online]. Retrieved September 18, 2017 from the World Wide Web: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Satková, J. (2017). Wladyslaw Hasior in students' visual and written reflections – the report from artistic workshop of international art project „HASIOR – ASSEMBLAGE“. In: K. Tomalski (red.): *Hasior – Assemblage 2016: międzynarodowy projekt artystyczny*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu.
- Štátny vzdelávací program. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie Štátny pedagogický ústav. Retrieved September 18, 2017 from the World Wide Web http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna-vychova_nsv_2014.pdf
- Štátny vzdelávací program. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Umenie a kultúra – gymnázium so štvorročným a päťročným v zdelávacím programom. Štátny pedagogický ústav. Retrieved September 18, 2017 from the World Wide Web http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/umenie_a_kultura_g_4_5_r.pdf
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. Dated 2 November 2001. Retrieved September 18, 2017 from the World Wide Web http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Адријана Рецка

Универзитет „Константин Филозоф“ у Нитри, Педагошки факултет

КУЛТУРОЛОШКА ОСВЕШЋЕНОСТ И ИЗРАЖАВАЊЕ КАО КЉУЧНА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ

Резиме

Рад је посвећен проблему високог образовања будућих наставника уметности са нагласком на развијању културолошке освешћености и изражавања, једне од осам кључних компетенција за доживотно учење дефинисаних 2006. године од стране Европског парламента и Савета Европске уније. Аутор испитује проблем у односу на циљеве пројекта подржане од стране словачке Агенције за истраживање и развој, на основу уговора бр. АПВВ-15-0368 у контексту модерних захтева образовне праксе за развијањем критичког мишљења и креативности.

Кључне речи: кључне компетенције за доживотно учење, културолошка освешћеност и изражавање, уметничко образовање, обучавање наставника, критичко мишљење и креативност.

Андријана В. Даниловић*
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЛОКАЛНО УМЕТНИЧКО НАСЛЕЂЕ КАО ДОПУНА УПОТРЕБИ РЕПРОДУКЦИЈЕ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: У настави ликовне културе користе се репродукције уметничких дела, а легитимност таквог наставног средства гарантована је квалитетом дела које се репродукује. Ипак, оне не могу у потпуности заменити контакт са оригиналом. Непосредни утисак о величини, структури и утицају на посматрача и простор, губи се у процесу репродуковања. Прилике да се деца сретну са врхунским уметничким делима су реткост, па аспект директног контакта често бива запостављен. Претпоставка на којој се темељи разматрање овог проблема је да директан контакт са локалним наслеђем мурала и архитектуре модернизма, због очигледности и јасноће утицаја који врше на посматрача, могу служити као допуна употреби репродукције. На примерима Трга партизана у Ужицу и локалног муралског наслеђа разматран је бенефит који настава ликовне културе може имати од ослањања на уметничка дела у јавном простору локалне средине. Деконструкцијом уметничких параметара и ослањањем на теорије визуелног опажања, биће понуђен увид у то како ови типови дела могу да употпуне илустративно-демонстративни метод, тј. употребу репродукције. Упоредном анализом и извођењем аналогича са употребом репродукција, биће указано на аспекте код којих постоји простор за унапређење. Индуктивно-дедуктивном методом долази се до закључака о конкретном унапређењу наставе које се може постићи у понуђеном контексту.

Кључне речи: *репродукција, уметничко дело, модернизам, мурал, архитектура.*

УВОД

Настава ликовне културе, у аспекту који се односи на грађење естетских критеријума и градиво из области теорије форме, у највећој мери се ослања на репродукцију уметничког дела и директни сусрет ученика са делом у физичком облику. Неколико наставних принципа (егзампларности, квалитета и вас-

* danilovic@ucfu.kg.ac.rs

питне усмерености, те очигледности и апстрактности) директно су повезани са уметничким делом у функцији наставног средства. Уметничко дело, дакле, репродуковано или оригинално, у настави ликовне културе служи као пример на коме се темеље естетски критеријуми. На основу релевантних илустрација неспорног квалитета и уметничке вредности доносе се закључци који се односе на теоријске појмове и њихову примену у пракси. На основу јасноће примера савладава се градиво. Значај уметничког дела као наставног средства стога је неоспоран. Међутим, недоступност оригиналних уметничких дела често условљава онај аспект наставног процеса који се ослања на искуство директног сусрета са уметничким делом.

ПРИНЦИП КВАЛИТЕТА

Мирослав Хуџак (Huzjak, 2000) о кичу каже:

„Супротно увријеженом мишљењу кич није ружан; он је итекако привлачан одређеној публици, али која за њега неће признати да јесте кич. Добар примјер могу бити слике које се у великим количинама продају по цестама и трговима – ако за оне најшареније гледаоци и прихватају категоризацију кича, почињу протести кад се тај термин усмјери на црне слике са рељефним балеринама и ружама пошприцаним аутолаком као рефлекторним извором свјетла. Дакле, питање кича није само кићеност; у основи кич је глума, лаж, претварање – пластично цвијеће, зид обојан у мрамор или слика која нешто опонаша; кич се искључиво бави темом и тиме аутоматски негира језик материјала којим се служи, губећи садржај.“

Ослањајући се на Хуџаков став, можемо закључити да је задатак наставе ликовне културе, који се односи на грађење дистинкције између уметности и кича, комплексан и слојевит. Ипак, није довољно конкретан пример кича обележити као такав, већ изградити систем на основу ког се развијају и усвајају критеријуми који осигуравају способност разлучивања кича од уметности сваки наредни пут. Међу принципима на којима се заснива настава ликовне културе, принцип квалитета заузима значајно место: материјали који се користе као примери и средства успостављања естетских критеријума код ученика морају бити они о чијој уметничкој изузетности постоји недвосмислен консензус стручне јавности. Такав приступ подстиче грађење критичког става, то јест – усвајање одређених параметара на основу репрезентативних примера.

Директан контакт са уметничким делом од изузетног је значаја јер омогућава опажање на нивоу који репродукција ограничава: омогућава опажање фактуре, својстава површина и материјала, њихове реакције на светлост и сл. Кључна за ово разматрање јесте ограниченост репродукције када је у питању формат дела и оно што Бењамин (Бењамин, 1974) назива ауром уметничког дела – његовим „овде и сада“. У пракси то значи да без директног сусрета и само на основу

фотографије ученик тешко да може бити свестан својстава попут величине, утицаја на простор и атмосфере дела која се рефлектује и на простор.

У идеалним условима, дакле, учење на основу примера захтева поштовање принципа квалитета и доступност релевантних уметничких дела, чиме би мањкавости репродукције биле превазиђене. Аутентични утисак (Arnheim, 1998, Бењамин, 1974) постигнут контактом са делом, употпунио би разумевање и олакшао процес раздвајања уметности од кича. Равнотежа односа значаја квалитета и директног контакта са делом често бива занемарена, управо из разлога недоступности квалитетних оригинала.

Посете институцијама музејског и галеријског типа су драгоцене из више разлога: стицања галеријске културе, упознавања са локалном културном и уметничком баштином и, за нас најзначајнијег разлога – директног сусрета са делом. Дилема која се појављује када се говори о значају посета институцијама света уметности односи се на питање поштовања принципа квалитета, посебно у срединама у којима су релевантни примери савремене уметничке продукције или пак уметности прошлих епоха недоступни. Та дилема односи се на питање: Да ли грађење галеријске културе код ученика и директног контакта са делом треба претпоставити изложености неадекватним примерима, или је пак адекватност примера приоритет у односу на друга два поменута аспекта учења? Решење ове дилеме не би смело да буде категорично, јер би било каква категоричност у овом случају ускратила наставном процесу барем један значајан елемент.

Стога се логичним чини тражење алтернативног, допунског поља које би могло задовољити ове захтеве. Једно од могућих решења лежи у разматрању употребе модернистичког и културно-уметничког наслеђа југословенског социјализма кроз примере архитектуре и споменичке архитектуре и локалних примера зидног сликарства у јавном простору. Трг партизана, хотел „Златибор“ и мозаик *Партизанска споменица* Маринка Бензона у Ужицу.

Разматрање могућности које архитектонско и споменичко наслеђе пружа спроведено је на примеру централног градског језгра Ужица *Трга партизана* и његове непосредне околине. Због чега разматрамо модернистичко наслеђе а не, на пример, средњовековне споменике културе који су такође доступни и у извесном смислу могу да премосте јаз *квалитет – директни контакт*? Упркос чињеници да се на територији наше земље налазе драгоцени примери средњовековног фрескосликарства и архитектуре, разумевање и разматрање њихове вредности неодвојиво је везано за категорију религије. Модернистичко наслеђе и наслеђе социјализма, иако у значајној мери носе обележја идеолошке репрезентације, може бити разматрано чак и истргнуто из идеолошког контекста као вид јавне, секуларне, уметности. Архитекта Михаило Митровић, у интервјуу за *Академију архитектуре Србије* из 2014. године, о модернистичкој архитектури каже: „Модерна је једноставно све што није традиционално, што има предзнаке наднационалног“.



Слика 1: Хотел „Златибор“ и мозаик Партизанска споменица

Трг партизана у Ужицу, грађен од 1959. до 1961. године, дело архитекте Станка Мандића, један је од три плански грађена трга на тлу бивше Југославије. Он се, уз љубљански и велешки, сматра врхунским дометима модернистичке архитектуре и једним од најлепших тргова послератне Србије (Милашиновић-Марић, 2011). Тргу, стамбеном комплексу, згради позоришта и робној кући, који га омеђавају осамдесетих година, додата је и зграда хотела „Златибор“ коју је пројектовала Светлана Кана Радевић. Сама зграда је изванредно илустративан пример брутализма, стила који је поникао од модернистичких корена, а одликује се употребом модуларних елемената од ливеног бетона. Поводом двадесетогодишњице устанка, на чеони део једне од стамбених зграда које чине комплекс Трга партизана уграђен је мозаик *Партизанска споменица 1941.* аутора Маринка Бензона. Три елемента – Трг, хотел и мозаик –размотримо као могући пример стварања равнотеже између постулата квалитета и уметничке изузетности и директног контакта са уметничким делом.

Соцреалистичка сведеност, аутентичност примера бруталистичке архитектуре у раду архитекте Радевић и беспрекорна визуелна и стилска усклађеност мозаика са ширим просторним контекстом занимљиви су и употребљиви репрезентативни примери погодни за наставу ликовне културе. Упадљиво одсуство декорације, карактеристично за стил, изузетно је погодно за рушење стереотипа о „лепом“ и „уметничком“ као декоративном и китњастом. Тако се отвара простор за разумевање „уметничког“ на нивоу који јесте оно чему се тежи у настави ликовне културе – на нивоу манипулације складом ликовних еле-

мената (Васић, 1982). Чему у настави ликовне културе овај пример може послужити? Физичка присутност на Тргу партизана може бити пут ка разумевању појмова из теорије форме као што су: *скраћење*, *планови*, *композиција*, *ритам* на начин који подразумева физичку инволвираност у само дело: у односу на позицију сопственог тела. Ученик, на пример, без проблема разлучује односе близу–далеко. Пратећи траке мермерних плоча и линије које омеђавају плато који чине нивое Трга, сасвим природно и логично се уочавају линије геометријског скраћења и дубине простора, чиме се губи потреба за илустровањем овог феномена линеарним конструкцијама. Ученик лако разумева и појам ритма пратећи односе нивоа платоа и начин слагања мермерних плоча. Начин на који је простор конципиран омогућава разумевање ових појмова на очигледном и у будуће примењивом нивоу. Још комплекснији појам *монументалности* лако је разјаснити уз директни сусрет са сведеношћу форме и непоколебљивошћу стремљења у висбруталистичке, бетонске архитектонске целине хотела „Златибор“, и то без ризика везивања појма „монументалност“ искључиво за споменичку или сакралну архитектуру. Трг партизана и елементи одабрани као репрезентативни примери занимљиви су и са становишта *материјала* који су коришћени и њихових својстава. Тиме је могуће створити свест о томе да декоративност или „драгоценост“ материјала није оно што чини уметничко дело, те да поштовање својстава материјала јесте један од принципа који одваја уметност од кича. Сировост бетона хотела „Златибор“ те пригушена гама различитих врста камена које чине облогу Трга (аранђеловачки гранит, Сирогојно и Маће), такође могу послужити као илустративан пример на основу ког се побија једнакост декоративног, лепог и уметничког. Мозаик Маринка Бензона занимљив је и значајан за ово разматрање као једини *фигурални елемент*. Није неопходно залазити у идеолошки контекст овог дела зидног сликарства у јавном простору да би се објаснио његов значај. Унутрашња динамика рада, одмереност колористичког односа, те контекстуализација рада – на једном нивоу у објекат чији је део, а на следећем у целину Трга – могу бити средства уз помоћ којих се граде критеријуми и разумевање односа простора и уметничког дела у њему, утицаја на простор и посматрача. Бензонов мозаик представља једину сликарску интервенцију у оквиру архитектонске целине Трга све до деведесетих година двадесетог века.

ЛОКАЛНО МУРАЛСКО НАСЛЕЂЕ И ДИЛЕМЕ

Средином деведесетих година двадесетог века, вертикалну фасаду једног од стамбених блокова који омеђавају Трг осликао је локални сликар Драган Димић. Апстрактна композиција, сачињена од геометријских елемената, валерске градације боја и органског тока линије, истовремено представља доследан наставак опуса аутора, али и визуелну референцу на фрагментираност Трга и плочасту оплату. Димићев мурал за ово разматрање значајан је као пример културно-уметничке баштине на локалном нивоу, али и као очигледан пример ути-

цаја боје (као доминантног елемента композиције) на простор и посматрача. Директни сусрет са муралом може бити средство којим се објашњава значај *формата, утицај слике на простор* (Arnhajm, 2003), те очигледно чини функцију слике као фактора *естетизације* и креатора атмосфере простора. Искуство које се стиче изложеношћу слици која очигледно мења простор драгоцено је у процесу грађења критеријума којима се ово разматрање суштински и бави.



Слика 2: Мурал Драгана Димића

Почетна дилема која се тиче односа квалитета и директне изложености делу у случају сликарства у јавном простору ипак функционише на другачијем нивоу него у случају галеријских експоната. Очигледност утицаја мурала на физички простор који га окружује и посматрача који се у њему налази, неважно за карактеристике конкретних примера, само по себи је значајно за процес ликовног образовања, тиме што води ка разумевању *утицаја слике на трансформацију простора*. Ослањање на локално наслеђе сликарства у јавног простору и директан контакт са њим, дакле, не може заменити ослањање на репродукције врхунских дела из историје уметности, али управо јасноћа утицаја слике на простор и посматрача, карактеристичне за мурал, могу бити легитимна допуна, обезбедити суштинско разумевање значаја репродукција и надоместити оно што се репродуцибилношћу слике губи – монументалност свест о утицају на простор у коме се налази.

РАЗМАТРАЊЕ ЗНАЧАЈА ЛОКАЛНОГ ПРОСТОРА

Још један аспект примењивости наведених примера чини се вредан помена. Сва наведена дела налазе се у јавном простору, односно, простору који, неvezано за заинтересованост за сама дела, широка јавност, коју чине и ученици, користи. Учењем на основу примера из сопственог окружења ствара се потенцијал за другачије позиционирање појединца у односу на простор у коме живи, те гради свест о локалној културној баштини која се неретко прихвата здраво за готово. Претходни закључак не односи се ексклузивно на разматране примере – напротив. Модернистичка и бруталистичка архитектура које су врло распрострањене и веома лако доступне, са посебним акцентом на споменичку архитектуру, у наставном процесу најчешће се разматра као маркер историјских момената, без дубљег бављења уметничком вредношћу. Званичне зграде, стамбена и споменичка архитектура модернизма могу бити легитимно и валидно средство у настави ликовне културе – као средство грађења естетских критеријума, пут ка разумевању градива на основу очигледности при директном сусрету са делом и развијању свести појединца о културној баштини простора у коме живи. Мурал, као најраспрострањенији облик сликарства у јавном простору може бити драгоцено средство у процесу разумевања размера утицаја слике на простор и посматрача.

ЗАКЉУЧАК

Често занемарено поље архитектонског културног наслеђа модернизма и брутализма, али и зидног сликарства у локалном јавном простору може послужити као легитимна допуна настави ликовне културе. Принцип квалитета установљен употребом репродукције, могуће је употпунити омогућавањем директног сусрета ученика са релевантним примерима модернистичке архитектуре, а емпијско разумевање утицаја слике на простор и посматрача може допунити процес грађења система вредности и критеријума заснованих на основу репродукција ремек-дела. Ослањање на примере из локалног простора у настави ликовне културе, ствара потенцијал за репозиционирање појединца у односу на простор у коме живи.

Литература

- Arnhajm, R. (1998). *Umetnost i vizuelno opažanje, Psihologija stvaralačkog gledanja (nova verzija)*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu – Studentski kulturni centar.
- Arnhajm, R. (2003). *Novi eseji o psihologiji umetnosti*. Beograd: Studentski kulturni centar.

- Бењамин, В. (1974). Умјетничко дело у веку своје техничке репродукције. *Есеји*, Београд: Нолит.
- Васић, П. (1982). *Увод у ликовне уметности – елементи ликовног изражавања*. Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Милашиновић Марић, Д. (2011). Развојни токови у српској архитектури од 1945. до 1961. године, *Архитектура и урбанизам*, No. 33, 3–15.
- Митровић, М. (2014). *Када рушите споменике, сачувајте им постолја*. Retrieved avgust 20, 2017. 7:04 AM from [www http://aas.org.rs/mihailo-mitrovic-intervju/](http://aas.org.rs/mihailo-mitrovic-intervju/)
- Huzjak, M. (2000). Kič i kako ga prepoznati (o temi i sadržaju u umjetnosti), *Školske novine*, 39, 10.

Andriana V. Danilovic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

LOCAL ART HERITAGE AS A SUPPLEMENT TO THE USE OF REPRODUCTION IN THE TEACHING OF FINE ARTS

Summary

The use of artwork reproductions is common practice in the process of teaching art and visual culture, and by relying on the quality of work itself, legitimacy and quality of such means is guaranteed. Reproductions can't entirely replace a direct encounter with the original work of art, experience of the size, structure, atmosphere and the impact that an art piece has on the physical space and on the observer—features that can't be reproduced by printing or projecting the image. Chances of such immediate encounters with masterpieces are rare, so the aspect of the immediate experience commonly gets neglected. Presumption on which the theoretical consideration of this problem is based upon is that the modernist architectural structures as well as works of mural painting in local public space can be used as legitimate additions to the use of reproduction, considering the factor of obviousness and clarity of their impact on the physical space and the observer. Using the example of the city center of the town of Užice, The Partisans Square and local cultural heritage of murals, the potential benefit that the process of teaching may have from various types of art in public space will be explored. Deconstruction of artistic parameters which define them and theories of visual perception will provide the insight into how using previously mentioned types of artwork can improve illustrative-demonstrative method and use of reproduction. Using the analogies with the use of reproduction and by comparative analysis, the areas that can be improved will be detected, and the inductive-deductive method will be used in drawing conclusions regarding the improvement that use of local architectural and muralist heritage in given context may provide.

Key words: *reproduction, artwork, modernism, mural, architecture.*

Нака К. Никшић*

Учитељски факултет у Београду, Наставно одељење у Новом Пазару

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ СА АСПЕКТА ИЗБОРА НАРОДНЕ ПЕСМЕ КАО ЦЕНТРАЛНОГ САДРЖАЈА НАСТАВЕ**

Апстракт: Један од задатака наставе музичке културе у млађим разредима основне општеобразовне школе јесте овладавање ученика елементарном музичком писменошћу. Полазиште у поставци музичке писмености јесу звучне представе/клишетирани звук који се прима преко изабраних песама и мелодијско-ритмичких мотива са текстом и различитим поступцима трајно усађује у свест ученика, а затим повезује са нотном сликом. Еминентни музички педагози истичу да би централни садржаји у процесу музичког описмењавања требало да буду народне песме културе у којој се настава одвија, односно песме модели и наменске песме поникле на музичком матерњем језику средине у којој дете одраста.

Циљ овог рада јесте сагледавање значаја и функције народне песме као наставног садржаја у музичком описмењавању ученика од I до IV разреда основне школе. Теоријском анализом литературе из области музичке педагогије, психологије музике и дидактике биће дефинисана елементарна музичка писменост, разматрани релевантни ставови о важности музичког матерњег језика, конкретно народне песме, у њеној поставци и истакнуте методичке основе описмењавања ученика млађих разреда основне школе. Овај рад треба да помогне учитељима при избору наставних садржаја и да да допринос унапређењу поставке елементарне музичке писмености, као и наставе музичке културе уопште.

Кључне речи: *музичка писменост, садржај, народна песма, модел, наменска песма.*

УВОД

Народна песма, као вредан део нематеријалне културе, слојевит је и вековима надограђиван архетип формулисан у живу музичку целину. Не настаје стиховски и колективно, већ је плод стваралачког надахнућа анонимног даровитог поје-

* naniknp@yahoo.com

** Рад је настао у оквиру докторске тезе *Методичка функција песама новопазарског краја у настави елементарне музичке писмености млађих разреда основне школе* која је одбрањена на Учитељском факултету у Београду 2016. године.

динца, који представља њеног зачетника, односно покретача. Традицијско преношење народне песме одувек почива на скоро дарвинистичком принципу природне селекције (Ивић, 1985), те је, отуда, свака песма која није била успешна творевина, временом нестала. Оне које су „преживеле“ у оквиру одређене културе чине њен музички матерњи језик¹ који се силницама традиције преноси са родитеља, баке и деке на дете, дубоко урезајући се у дечју личност (Бјерквол, 2005).

Истраживања у области музиколингвистике показују да се музичко искуство које дете поседује при поласку у школу „веома веродостојно“ чува у његовом систему дугорочне меморије и да је од изузетне важности при учењу новог музичког садржаја (Левитин 2011: 184). При учењу новог музичког садржаја тонални, хармонски, мелодијски и ритмички односи из њега се прерачунавају² и пореде са „моделима које слушалац има у искуству, а који воде порекло из његове културе, односно музичког идиома“ (Антовић 2004: 57) те ми, у складу са постојећим музичким искуством тежимо да контекстуализујемо нове садржаје и створимо меморијске споне (Левитин, 2011). Претходно музичко искуство је веома значајно и зато што деца, како истичу психолози, уче кумулативно, што значи да су претходна знања услов за стицање нових, сложенијих знања (Gané, Према: Вилотијевић, 2000). Поред тога, сазнања у области дидактике, упућују да у настави нове наставне садржаје треба уводити по принципима: од познатог ка непознатом и од ближег ка даљем. Како је целокупно музичко поимање појединца уско повезано са мелодијско-хармонским кретањима у оквиру одређене културе (Васиљевић, 2006; Lundin, 1967; Радош, 1996; Farnsworth, 1969), говорним ритмом и акцентима (Васиљевић, 1999; Dobszay, 1992), као и структуром музичког мишљења у народним песмама (Милетић, 2011), „није случајно“ што се народној песми даје „истакнуто место у настави музичке културе“ (Стојановић 1996: 28) и што су оне елемент од кога се мора поћи приликом музичког описмењавања (Дробни, 2008).

¹ У методичкој литератури увиђамо да се изрази музички матерњи језик, матерње певање и матерње песме користе као синоним за синтагму народна песма. Међутим, музички матерњи језик је шири појам од народне песме. Он представља „организовани систем језичко-музичких звукова настао на обрасцима одређене културе, који појединац усваја од најранијих дана и који представља фундаментални елемент комуникације, социјализације, али и културног идентитета и најдубљих осећања појединца. Отуда музички матерњи језик чине сви мело-ритмички садржаји једне средине које дете усваја од раног детињства. Ту спадају: народне песме, народне игре, бројалице/ разбрајалице, ташуњаљке, игре прстићима“ (Никшић 2016: 13).

² Когнитивисти претпостављају да се приликом учења новог музичког садржаја врши компутација перцептивних атрибута, тј. прерачунавање атрибута појединачних тонова – јачине, висине и боје, као и атрибута музичких токова – мелодијске контуре, интервалски односи и ритмичке структуре (Антовић, 2004).

ЕЛЕМЕНТАРНА МУЗИЧКА ПИСМЕНОСТ И ЊЕНЕ МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ СА АСПЕКТА ИЗБОРА САДРЖАЈА

Музичко описмењавање је област наставе музичке културе у оквиру које се ученици оспособљавају за свесно запажање и репродуковање ритмичких и мелодијских токова. У основној школи деца овладавају елементарном музичком писменошћу која „обухвата певање/свирање и записивање једноставних музичких садржаја са разумевањем“ (Никшић 2016: 8). Постављање основних тонских висина и основних ритмичких врста, односно оног што чини садржаје наставе музичке писмености у млађим разредима основне школе, може се сматрати уводом у елементарну музичку писменост (Никшић, 2016).

Анализирајући актуелну методичку литературу у Србији увиђамо да се настава музичке писмености одвија у смеру звук → слика → тумачење, што значи да се прво поставља звучна представа две тонске димензије – тонских висина и тонских трајања, а затим се тај звук повезује са нотном сликом и тек потом дају одговарајућа објашњења. У том смислу, музичко описмењавање представља процес у коме се прожимају три периода рада: припрема за певање из нотног текста, увођење у певање из нотног текста и усавршавање певања из нотног текста³.

Деца полазе у школу са сумом спонтано, ненамерно и неорганизовано усвојених звукова који представљају психичку тонску структуру „у несвесном стању“ коју треба „ставити у интензивност“ (Васиљевић 1941: 17). То се постиже намерним, активним, свесним и организованим пријемом чињеничног материјала путем упоређивања, разликовања, идентификовања, анализе, синтезе, апстракције и генерализације⁴, као и провере сазнајних резултата опажањем и репродукцијом (Стојановић, 2001). Крајњи циљ је формирање, звучних представа/утисака/менталних описа звука⁵ и основних музичких појмова⁶,

³ Стојановић аналогно етапама учења почетног читања и писања за ове етапе музичког описмењавања користи и синтагме предбукварски, букварски и послебукварски период у учењу певања из нота (Стојановић, 2001).

⁴ Према теоријама учења право знање може се стећи само мишљењем, које обухвата: а) упоређивање, б) идентификовање и разликовање, в) анализу и синтезу, г) апстракцију и генерализацију (Вилотијевић, 2000).

⁵ Стојановић звучне представе или звучне утиске дефинише као менталне слике конкретног звука које опстају и у одсуству физичке дражи и прелазе у имагинацију (Стојановић, 2001). Мек Адамс (McAdams), у неуромузичким студијама, звучне представе назива менталним описима. Како он истиче, акустичка смеша звукова претворена у електрични импулс „примитивним процесима звучне групације“ претвара се у менталне описе који садрже информације о самим звучним дражима као и информацију о њиховим евентуалним променама са протоком времена. Ментални описи се граде на основу ограниченог броја акустичких закона који „често нису довољно јасни или су чак сасвим контрадикторни“. Когнитивисти претпостављају потојање *структуре доношења одлука о груписању у мозгу*

стварање и јачање асоцијација на постављени звук⁷, те оспособљавање ученика за опажање⁸ и интонирање одговарајућих тонова и ритмичких склопова. Складиштење звучних представа разноврсног тонског материјала у памћење процеса асимилације и елаборације води стварању звучних наслага без којих није могуће успешно претварање нотног знака у одговарајући звук (Стојановић, 2001). Психолози музике и музички педагози истичу да ученици треба да откривају везе и односе међу звучним информацијама из различитих опажајних искустава како би могли да их пореде, организују и примене у новим ситуацијама (Радош, 1996; Стојановић, 2001; Васиљевић, 2006). Зато је потребно да у фази припреме за певање из нотног текста ученици науче по слуху⁹ извештај број песама и бројалица (мелодијских и ритмичких клишеа) којима се звучно поставља мелодијска и ритмичка проблематика сходно захтевима наставног програма.

Звук основних тонова поставља се певањем и учењем песама-модела по слуху, а затим њиховим скраћивањем преко почетног мотива до самог иницијалиса. „Моделу су песме са текстом чији почетни слогови текста асоцијативно одговарају слоговима солмизације, а иницијалиси (почетни тонови) њиховој висини (Ми идемо преко поља – тон и слог *ми*, Ресаво водо 'ладна – тон и слог *ре...*)“ (*Лексикон образовних термина* 2014: 478.). Песме моделе осмислио је Миодраг А. Васиљевић, музички педагог и етномузиколог, који је четрдесетих година 20. века, у жељи да нотно певање учини приступачним ширим слојевима становништва, осмислио и увео моделе у наставу музичке писмености¹⁰

којом се све могуће нејасноће пречишћавају и даје ментална репрезентација што вернија оригиналном физичком звуку (McAdams, 1996, према: Антовић 2004: 57).

⁶ Организовани пријем чињеничног материјала води формирању основних (једноставних) музичких појмова који су од велике важности за целокупно музичко сазнање (Радош, 1996, Стојановић, 1996). С обзиром на то да најзначајнији напредак у аудиторној перцепцији дешава у шестој и седмој, а плато у њеном развоју достиже у осмој години (Petzold 1966, Према: Радош 1996: 246), као и да је критички период за вежбање конзервације појмова између 5. и 7. године (Zimmerman, 1971), први разред је период када је неопходно формирати појмове и усвојити речник везан за јачину, трајање и висину звука. То се постиже опажањем и поређењем звукова гласан–тих, дуг–кратак, висок–дубок.

⁷ Изазивање асоцијације на раније постављени звук којим се решава одређени мелодијски или ритмички проблем омогућава учење увиђањем и води ка вештини опажања и репродукције тонских висина и ритмичких структура.

⁸ Неуромузичари наглашавају значај усмеравања деље пажње на груписање звука у целине, као и њиховог подстицања да се ослањају на интерне музичке представе и увежбавају их (Леман и сар., 2012).

⁹ У припреми за певање из нотног текста песме се уче по слуху, јер како когнитивисти Мек Ферсон и Гебријелсон (McPherson, Gabrielson) истичу, формална нотација ће деци бити „врло бескорисна“ све док она не стекну „прилично искуство у обради музичких звукова на слух“ (McPherson, Gabrielson, 2002, према: Леман и сар. 2012: 50).

¹⁰ Полазећи од принципа које је увео још Гвидо из Арца, Васиљевић је покушао да искористи Милојевићеву песму *Мајски поздрав* која је компонована са циљем памћења тонских висина помоћу подсећајне мелодије. Међутим, ученици су тешко памтили тонове из средине мелодије, те су се, да би пронашли потребан тон враћали на почетак песме и певали

(Васиљевић, 1940). Као поборник музичког описмењавања на народним основама Васиљевић је за моделе користио народне песме којима је прилагодио почетне текстове или је компоновао нове песме у духу народних напева. Увођење тонова отпочео је од нуклеуса српског матерњег музичког језика – трихорда *ре – ми – фа* (инсистирајући да се почне са тоном *ми*), затим додаје тон *до* (*фа – ми – ре – до*) и потом креће навише ка октавном тону тонике додајући тон по тон претходно обрађеним тоновима.

Васиљевић 3. и Стојановић истичу да је потребно да деца, паралелно са сваким моделом, науче и до две три *наменске песме*. Оне су, најчешће, народне (нпр. *Под оном гором зеленом* за тон *ми*, *У Ивана господара* за тон *ре*, *С оне стране Дунава* за тон *сол*...) и почињу истим тоном као и одговарајући модел. За разлику од песама-модела, оне не почињу одговарајућим солмизационим слогом, већ било којим слогом. и поред поставке звучних представа и наслага за основне тонове, имају и намену поставке ритмичких врста и фигура (Стојановић, 2001).

Поред песама значајно место у поставци музичке писмености заузимају бројалице (говорне и певане), пословице и изреке. Говорни ритам као ритмички клише користи се за поставку одређеног ритмичког проблема,¹¹ док су певане бројалице, углавном малог амбитуса са одликама дечје мелодике, веома погодне као први музички материјал у раду на развоју дечјег гласа.

Период припреме за певање из нотног текста, упоредо са поставком звучних представа и наслага за основне тонске висине и односе трајања и акцената у основним ритмичким врстама, обухвата и паралелан рад на развоју вокалних и ритмичких способности што се временски одвија у првом и другом разреду основне школе (Стојановић, 2001).

Најпогоднији период за обуку вокалне репродукције јесте управо први и други разред основне школе као и припремни период за основну школу. С јед-

до жељеног места. Исто се дешавало и са певањем лествице. Као наставник нотног певања Васиљевић је увидео да то што деца добро певају лествицу навише и наниже не значи да могу да отпевају и сваку њену тонску висину на прескок. Он истиче да се учењем лествице може научити само функција почетног тона и одговарајући слог *до*, јер се у сваком мелодијском току најлакше и најпоузданије памти почетак, тј. први тон и први слог (Васиљевић, 1941). Пошавши од чињенице да кохезија тонских функција и тонална логика не дозвољавају певање унутрашњих тонова научене песме на прескок, те да је аутоматизам погађања тонских висина могућ само на основу памћења почетног тона и почетног слога песме, Васиљевић је за поставку сваке тонске висине осмислио један или више модела: *Долетео сив соколе, Дошла ми бака, Домаћине роде мој; Ресаво, водо ладна; Ми идемо преко поља; Фалила се прошена мома, Фала ти, Боже; Сол ми дај, Солченце захаја; Лазара мајка карала, Лази, Лазо, Лазаре, Ладо, тупан ми тупа по село; Сини сунце да огрејем руке, Синоћ мајка* (Васиљевић, 1941).

¹¹ Зорислава Васиљевић је установила да је у српској музичкој традицији трodelна ритмичка врста далеко мање заступљена од двodelне (Васиљевић, 1999). Отуда, она за поставку 3/4 мере користи пословице и изреке. Она, такође, истиче да се примери који нису карактеристични српском народном певању могу наћи у песмама других народа (Васиљевић, 1987).

не стране, психолози музике наглашавају да је вокални развој „примарно завистан од матурације“, те да је критички период за развој вокалних способности између 6. и 8. године (Zimmerman 1971: 23). Са друге стране, ако дечји глас остане „неразвијен“¹² неће се стећи предуслови за музичко описмењавање. Добра вокална обука треба да је усмерена на развој обима дечијег гласа, постизање интонативне тачности у певању као и изражајности у интерпретацији.

Као једну од техника у почетном раду на развоју вокалних способности¹³, Фејербендова предлаже певање песама обима од 3–4 тона, истичући да се на овај начин код деце развија самостално певање, поставља „музичка синтакса“ и постепено шири обим гласа (Feierabend 2003: 3). Смит (Smith) предлаже да се прве песме које уче неискусни певачи, због недовољне развијености њиховог гласа, крећу у обиму од *c1* до *f1* или од *d1* до *g1*, а затим у обиму од *c1* до *a1* (Smith, 1963, према: Zimmerman 1971: 24). Из тог разлога, у функцији рада на ширењу обима гласа, на самом почетку вокалне обуке када уче да спонтано контролишу свој глас, деца треба да певају песме обима од *d1* до *f1*, а затим од *c1* до *f1* и од *d1* до *g1*, али и песме обима од пет (*c1–g1*) и шест тонова (*c1–a1*). У другом разреду, поред песама обима од пет и шест тонова, у циљу даљег ширења обима гласа, деца треба да певају песме чија је мелодија у амбиту од седам и осам тонова, у постепеном кретању или са мањим скоковима. Рад на вокалном развоју подразумева и подстицање изражајног певања, са надограђивањем интерпретативног израза. Из тог разлога је препоручљиво да деца на овом узрасту, певају песме оба тонска рода и различитог карактера.

Истовремено, са развојем обима гласа, потребно је децу навићи на групно музицирање (Васиљевић, 2006). С обзиром на то да деца долазе у школу са различитим степеном развијености репродуктивних способности, она прво морају да науче да слушају свој глас, да буду осетљива на квалитет свог певања, владају њиме приликом извођења различитих висина и буду у стању да складно певају са осталом децом (Gould, 1968, према: Радош 1996: 257). Фејербендова наглашава да „дете најбоље учи по моделу другог детета“ (Feierabend 2003: 2), док Смит (Smith) групно певање види као најефектнији начин за побољшање тачности репродуковања (Smith, 1963, према: Zimmerman 1971: 24). Управо народна песма са својим одликама – обима је до октаве задржавајући се често у оквиру квинте или сексте, у постепеном кретању и са мањим скоковима, ритма превасходно заснованог на комбинацији осмина и четвртина или четвртина и половина (зависно од изабране метричке основе и темпа), малог облика (реченица, период) одговара карактеристикама дечјег вокалног развоја на овом узрасту (Стојановић, 1996).

¹² Цимерманова истиче да изостанак учења у критичком периоду „може довести до тога да одређени образац понашања буде доведен у питање и остане неразвијен“ (Zimmerman 1971: 23).

¹³ Фајербендова (Feiereabend) у виду курикулума музичке спремности из осам делова предлаже технике и стратегије у музичком образовању код деце до 8 година. Првих пет тачака односи се на певање (истраживање висина, певање делова, певање једноставних песама, *allegro* и песме приче), док се остале три односе на ритмички и моторни развој (Feiereabend, 2003).

Рад усмерен на развој ритмичких способности подразумева развијање елемената ритмичких способности без којих је немогуће приступити музичком описмењавању деце млађег школског узраста. То су способност одржавања равномерног пулса и груписања удара, адаптација према датом темпу и способност за опажање и извођење различитих ритмичких врста. Рад на развијању ритмичких способности реализује се извођењем бројалица, певањем песама, углавном народних, основних ритмичких врста (дводелних и троделних), уз корачање, плескање, кретање у круг, свирање на дечјим ритмичким инструментима. То подразумева да се могу користити и они музички садржаји – клишеи којима се постављају звучне наслаге за тонске висине и одговарајуће ритмичке појаве.

Увођење у певање из нотног текста, према нашем наставном програму отпочиње у трећем разреду основне школе и представља процес у коме се, активирањем звучних наслага путем асоцијација на претходно запамћен звучни клише, раније постављени звук тонских висина и односа трајања повезује са нотном сликом, са одређеним симболом/има.

Усвајање висине тона одвија се подсећањем на песму–модел певањем исте у целини, издвајањем иницијалиса и повезивањем иницијалиса са одређеним симболом – позицијом ноте у линијском систему. Асоцијацијом на претходно стечену звучну и визуелну представу појединачне тонске висине се интонирају и повезују у нову целину у мелодијском смислу. За разлику од тонских висина које се могу интонирати тон по тон, схватање ритмичког кретања, дужинских односа и акцената могуће је само памћењем звучних и визуелних представа мањих или већих музичких целина (клишеа). Опажање већих целина омогућава уочавање серије ритмичких удара, а мање целине збивања унутар јединица (Стојановић, 2001).

У периоду овладавања/усавршавања певања из нотног текста, претварања нотне слике у одговарајући звук, равномерно читање¹⁴ и парлато¹⁵ користе се као прелазне технике којима се развија способност праћења нотног текста. Потом следи певање задатих мелодија уз именовање тонова солмизационим слоговима и поштовање нотних трајања и свих ознака које прате нотни текст. Равномерно читање омогућава савлађивање назива тонова на основу позиција нота у линијском систему, увежбавање равномерне ритмичке пулсације као и одржавање темпа. Парлато убрзава савладавање ритмичке проблематике, омогућава извођење „свих ознака које прате нотни текст, са ритмичким фигурама, и нарочито, са вежбањем акцентовања, што ниједним другим начином није могуће постићи“ (Васиљевић 2006: 193). Певање из нотног текста одвија се на но-

¹⁴ Равномерно читање је говорно читање тонова солмизацијом, равномерно, континуирано – у једнаком трајању без осцилација у темпу (*Лексикон образовних термина* 2014: 116).

¹⁵ Парлато – ритмичко читање – је читање нотног текста, без певања, изговарањем солмизационих слогова у ритму уз обавезно тактирање (*Лексикон образовних термина* 2014: 116).

вом музичком материјалу, на непознатим песмама, које садрже обрађену мелодијско-ритмичку проблематику.

Једно од битних питања у поставци елементарне музичке писмености јесте редослед увођења основних тонова и тонских трајања у актуелној уџбеничкој литератури за 3. и 4. разред основне школе. У уџбенику за наставу музичке културе издавача *Нова школа*, аутора Ћук и сар. (*Певам свирам слушај, Музичка култура за трећи и четврти разред основне школе*, 2012) тонске висине се уводе појединачно, тон по тон. Полази се од тона *до1* и иде се постепено навишека октавном тону *до2*. (*до, ре, ми, фа...*). Сваки нови тон повезује се са претходно обрађеним тоновима певањем песме у одговарајућем обиму мелодије. Што се тиче тонских трајања, основна ритмичка јединица (четвртина), њена деоба на два (осмине) и сажимање две јединице у једно веће трајање (половина) обрађују се одмах преко ритмичког стожера. Касније се остала трајања и ритмичке фигуре уводе постепено већ у складу са наставним програмом. Аутори Гаљевић (3. разред) и Гаљевић, Јовановић-Лазич (4. разред) у БИГЗ-овом издању уџбеника за музичку културу тонске висине уводе појединачно у редоследу *сол, ми, до1, ре, фа, ла, си* и *до2*. Тонска трајања се уводе постепено почевши од четвртине. В. Илић (издавач *Креативни центар*) уводи прва два тона групно (*сол – ми*), а затим додаје *до* постављајући дурски трозвук и потом тон по тон *ре, фа, ла, си, до 2*. Овај аутор у увођењу тонских трајања полази од четвртине и осмине. Г. Илић аутор издавача *Klett* тонске висине уводи појединачно у постепеном редоследу навише од *до1* до *до 2*. Јединицу бројања – четвртину, осмине и половину уводи групно у истом музичком примеру. У уџбенику Завода за уџбенике (аутор Стојановић) полази се од тонова нуклеуса српског музичког матерњег језика – трихорд *ре – ми – фа*, затим се додаје тон *до* (као доње проширење трихорда), потом *сол* (пентахорд *до – сол*), *ла, си* у малој октави¹⁶, па тек онда *си* из прве октаве и *до* из друге. У увођењу тонских трајања полази се од основне ритмичке јединице (четвртине) и њене деобе на два (осмина). Издавач *Едука* има објављен уџбеник музичке културе само за 3. разред основне школе. Аутор Н. Ивановић, у овом уџбенику, у поставци тонских висина полази од трихорда *ре – ми – фа*, додаје тон *до* и потом *сол*. Она, у увођењу тонских трајања, полази од четвртине и осмине.

Увидом у наведене уџбенике можемо констатовати да сви аутори за поставку основних тонова користе моделе. Углавном се у свим уџбеницима користе Васиљевићеве песме-модел, али каткада, за поједине тонове, налазимо моделе других аутора, народне песме које могу да преузму функцију модела (*Рече чича да ме жени*) или, ређе, сами аутори компонују по неки модел. Ако су песме-модел постављени на коренима традиционалног културног наслеђа, става смо да би тонске висине требало уводити од нуклеуса музичког матерњег језика средине/културе у којој се настава музичке писмености одвија.

¹⁶ Тон *си* из мале октаве се „везује за I ступањ јачајући интонацију тонишне квинте. Овај тон *си* налази се у народним песмама и црквеном певању“ (Васиљевић 2006: 76).

У увођењу тонских трајања требало би поћи од основне ритмичке пулсације (четвртине), њене деобе на два, а потом на сажимање две јединице у једно веће трајање (Васиљевић, 2006) јер како Зорислава Васиљевић истиче деци млађег узраста својствено је брже кретање, те у складу са тим боље схватају и репродукују однос четвртине и њене поделе на два од дужих трајања (Васиљевић, 2006).

ЗАКЉУЧАК

Теоријском анализом литературе из области муичке педагогије, психологије музике и дидактике да се закључити да су народне песме драгоцене наставни садржај у поставци елементарне музичке писмености од кога се мора поћи приликом музичког описмењавања деце. Сагледавајући методичке основе описмењавања ученика млађих разреда основне школе са аспекта избора садржаја уочили смо да народној песми – моделима и наменским песмама, припада значајно место у том процесу. У периоду припреме за певање из нотног текста звук основних тонова и односи трајања и акцената у основним ритмичким врстама постављају се учењем народних песама (модела и наменских песама). Због мелодија малог обима (до октаве), које се, најчешће, задржавају у оквиру квинте или сексте, постепеног кретања мелодије са мањим скоковима, облика мале реченице или периода и ритама који је, превасходно, заснован на комбинацији осмина и четвртина или четвртина и половина (зависно од изабране метричке основе и темпа) народне песме су, у вом периоду, погодан садржај за развој гласовне (развој обима гласа, постизање интонативне тачности у певању и изражајност у интерпретацији) и ритмичке способности деце (способност одржавања равномерног ритмичког пулса и груписање удара, адаптација према датом темпу и способност за опажање и извођење различитих ритмичких врста). У периоду увођења у певање из нотног текста усвајање висине тона одвија се подсећањем на песму модел (певањем у целини), издвајање иницијалисаи повезивањем са одређеним симболом (позицијом ноте у линијском систему), док се схватање ритмичких кретања, дужинских односа и акцената одвија опажањем целина народних песама и садржаја говорног ритма (бројалице, пословице, изреке...). Анализом уџбеничке литературе увидели смо да сви аутори за поставку основних тонова користе песме моделе (углавном Васиљевићеве и народне песме моделе других аутора) који се уводе у складу са нуклеусом музичког матерњег језика средине/ културе у којој се настава музичке писмености одвија. Зато сматрамо да народној песми треба да припадне централно место у настави музичке писмености, те да је неопходно да учитељ добро познаје народно певање краја у коме ради и из њега бира песме моделе и наменске песме за музичко описмењавање деце. Потребно је и да на основу музичког нуклеуса и говорних карактеристика краја у коме ради уводи основне тонске висине и поставља основне ритмичке врсте и односа трајања у њима.

Извори

- Гаљевић, М. (2007). *Распевано дете 3*, Уџбеник за 3. разред основне школе. Београд: Бигз.
- Гаљевић, М. и М. Јовановић-Лазивић (2013). *Музичка култура*, Уџбеник за четврти разред основне школе, *Распевано дете 4*. Београд: Бигз.
- Ивановић, Н. (2006). *Музичка култура: Орфејево путовање*. Београд: Едука. Загреб–Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Илић, В. (2006). *Музичка култура за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2006). *Музичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, Г. (2015). *Музичка култура за трећи разред основне школе*. Београд: Клет.
- Илић, Г. (2015). *Чаробни свет музике, Музичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Клет.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе, Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: ЗУНС.
- Стојановић, Г. (2005). *Музичка култура за 3. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.
- Стојановић, Г. (2006). *Музичка култура за 4. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.
- Ћук, М. и сар. (2012). *Певам свирам слушај, Музичка култура за трећеразред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Ћук, М. и сар. (2012). *Певам свирам слушај, Музичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.

Литература

- Антовић, М. (2004). *Музика и језик у људском уму*. Ниш: НКЦ.
- Бјерквол, Ј. (2005). *Надахнуто биће, Дете и песма, игра и учење кроз животну доба* (прев. М. Стевановић). Београд: Плато.
- Васиљевић, М. А. (1940). *Нотно певање у теорији и пракси I*. Београд: Јован Фрајт.
- Васиљевић, М. (1941). *Ђачко певање, рукопис*. Архив М. А. В. у Београду, свежањ бр. 54/7.
- Васиљевић, З. М. (1987). *Солфеђо, методички практикум*. Београд: Универзитет уметности.

- Васиљевић, З. М. (1999). *Теорија ритма са гледишта музичке писмености*. Београд: Факултет уметности.
- Васиљевић, З. М. (2006). *Методика музичке писмености*. Београд: ЗУНС.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика, II књига*. Београд: ЗУНС – Учитељски факултет.
- Dobszay, L. (1992). *After Kodály, Reflections on Music Education*. Keckemét: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music.
- Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: ЗУНС.
- Zimmerman, M. P. (1971). Musical Characteristics of Children. *Vison of Research in Music Education*, vol. 17, Retrieved May 18, 2015, from the World Wide Web <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article8.pdf>.
- Ивић, И. (1985). Искуства из досадашњих истраживања традиционалних дечијих игара, *Предшколско дете, Часопис педагошких друштава Југославије*, 1, 259–266.
- Левитин, Д. Џ. (2011). *Музика и мозак, Зашто волимо музику*. Нови Сад: Психополис институт.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет
- Леман, А. и сар. (2012). *Психологија за музичаре*. Београд–Нови Сад: Универзитет уметности Београд – Факултет музичке уметности, Психополис институт.
- Lundin, R. (1967). *An objective Psychology of Music*, Sec. Ed. New York: The Ronald Press.
- Милетић, А. (2011). *Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику*. Београд: Дијамант принт.
- Никшић, Н. (2016). *Методичка функција песама новопазарског краја у настави елементарне музичке писмености млађих разреда основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: ЗУНС.
- Стојановић, Г. (2001). *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Farnsworth, P. R. (1969). *The social Psychology of Music*. Ames: Iowa State University Press.
- Fierabend, L. H. (2003). *Vocal Development in Young Children*. Retrieved January, 21, 2016, from the World Wide Web <http://www.giamusic.com/pdf/LFeierabend-Vocal%20Development.pdf>.

Нака К. Никшић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ ВЫБОРА НАРОДНОЙ ПЕСНИ КАК ЦЕНТРАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Одной из задач преподавания музыкальной культуры в младших классах начальной общеобразовательной школы является овладение учеников элементарной музыкальной грамотностью. Отправная точка в создании музыкальной грамотности являются звуковые характеристики / моделированный звук, который принимают ученики через выборные песни и мелодические и ритмические мотивы с текстом и который различными методами надолго имплантируется в сознание учеников, а затем подключается к нотам. Видные музыкальные педагоги отмечают, что центральное содержание в процессе музыкальной грамотности должна быть народная песня культуры, в которой обучение происходит, то есть песни-модели, целесообразные песни, происходящие из родной языковой среды, в которой ребенок растет.

Целью данной статьи является изучение важности и функции народной песни как учебного содержания в музыкальной грамотности учеников с 1-го по 4-й класс начальной школы. Теоретическим анализом литературы в области музыкальной педагогики, музыкальной психологии и дидактики будет определена основная музыкальная грамотность и рассмотрены соответствующие мнения о важности музыкального родного языка, а именно народной песни, в ее обработке. В настоящей работе мы будем указывать на методические основы грамотности учеников в младших классах начальной школы, а также и на методическую функцию песен моделей и посвященных песен в установке тональной высоты и продолжительности, и на параллельную работу по развитию голоса и ритмических способностей учеников младших классов начальной школы. Настоящая работа должна помочь учителям в выборе содержания обучения, а также и внести свой вклад в элементарную музыкальную грамотность и преподавание музыки.

Ключевые слова: *музыкальная грамотность, содержание, народная песня, модель, целесообразная песня.*

**КУЛТУРНО-ПОТПОРНА
СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ
РАЗВОЈА И УЧЕЊА
НА ПРЕДШКОЛСКОМ
УЗРАСТУ**

Сања М. Маричић*

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Бојан Д. Лазич**

Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору

ИГРА КАО ПОТПОРНО СРЕДСТВО У УЧЕЊУ У ПРЕДШКОЛСКОМ МАТЕМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ**

Апстракт: Основна одлика детињства је игра. Игра представља доминантну активност детета, нешто што дете носи у себи, саставни је део његовог бића, али и средство преко кога спознаје свет око себе, учи, развија способности, однос према другима и др. Предшколско васпитање и образовање заснива се на идеји да дете учи кроз игру. У том контексту у раду аутори указују на значај и улогу игре као потпорног средства у функцији учења и развоја у предшколском математичком образовању. Игру посматрају као средство које ствара амбијент за учење који је близак детету, у коме су различите области сазнања интегрисане и повезане и који обезбеђује постепен прелазак из света материјалног и конкретног у апстракције, али и као средство које обезбеђује спонтано учење. Игра обезбеђује окружење које је природно за дете, окружење које га мотивише на учење, решавање проблема, у које се оно уживљава, активно учествује, која пред њега поставља тешкоће и на тај начин ствара основу за развој логичко-математичког сазнања.

Кључне речи: *игра, математика, дете, предшколско математичко образовање.*

У периоду одрастања и развоја сваког појединца игра има важну улогу. Као доминантна активност детета, игра је нешто што дете носи у себи, саставни је део његовог бића. Деца кроз игру „расту, откривају свет, стичу прва сазнања, уче, усвајају норме понашања, социјализују се, решавају проблеме, експериментишу, развијају своје способности (моторне, перцептивне, интелектуалне, емоционалне, социјалне, комуникационе, креативне и друге)” (Маричић, Ћалић 2014: 206). Игра је „одраз потреба детета за активношћу и активирањем целокупног организма; испољавање емоција; задовољавање социјалних потре-

* sanjamaricic10@gmail.com

* lazicbsaa@yahoo.com

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ба; потреба за кретањем и ангажовањем свих чула; интелектуално овладавање стварношћу која га окружује; стварање идентитета и свести о себи; уклапање у друштвену средину; остваривање жеља и стваралаштво, самостално и аутономно делање” (*Опште основе предшколског програма* 2006: 70). Узрост деце предшколске доби је веома специфичан за развој њихових потенцијала, па самим тим и процес учења на овом нивоу треба да буде пажљиво детерминисан. У *Општим основама предшколског програма* истакнуто је да игра у предшколском васпитању и образовању представља „специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета“ (*Опште основе предшколског програма* 2006: 49).

Игра има и велику мотивациону улогу и представља један од најснажнијих елемената у учењу математике на свим узрастима, јер откривање победничке стратегије у игри најчешће представља креативан процес у коме до изражаја долазе способности синтезе стечених знања и њихова стваралачка примена. Треба имати у виду да је игра и омиљена активност деце предшколског узраста, али и да пружа угодно окружење за ефикасно учење (Bruce, Meggitt, 2007). Контекст игре представља амбијент који је природан за дете, који га мотивише на учење, решавање проблема, у које се оно уживљава и активно учествује. На тај начин ствара основу за спонтано учење и обезбеђује синтезу физичког, интелектуалног и социоемоционалног развоја детета.

Дечја игра „има посебан статус у односу на остале активности којима се предшколско дете бави“ (*Опште основе предшколског програма* 2006: 69). Игра се сматра „кључним елементом плана и програма рада за рано детињство“ (Dockett, Perry 2010: 715) и интенције су да она буде добро интегрисана у програме за васпитање и образовање предшколске деце (*National Association for the Education of Young Children*, 2009). Како се концепција предшколског васпитања и образовања заснива на идеји да дете учи кроз игру и развија свој пуни потенцијал, намера нам је да у раду укажемо на значај и улогу игре као потпорног средства у функцији учења у предшколском математичком образовању.

Значај игре у учењу и развоју поједница истицао је кроз историју. Платон је посебно истицао значај игре у васпитању деце (Антић, 2014). Коменски је, међу првима саставио програм дечјих игара и истицао да деца треба да се играју чиме год желе. Исте идеје имали су Ж. Ж. Русо, Џ. Лок и други педагози и педагошки правци с почетка XX века (на пример, активна школа). За Ф. Фребела игра представља најважније васпитно средство, чинилац развоја, његов почетак, пратилац и пут ка образовању личности (Wood, 1992). Ф. Фребел је развио први систем дидактичких игара кроз систем дарова, играчака од којих је свака имала своју улогу у образовању. Предшколски период за М. Монтесори представља „блажено доба игре – доба истинског стварања“ (према: Копас-Вукашиновић 2006: 177). Деца ране узрасне доби, кроз разноврсне игровне активности теже да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима властитог развоја (Монтесори, 2003).

Према Пијажеу, игра за дете представља прилагођавање на свет око себе и властите могућности (Pijaže, Inhelder, 1978). Дете асимилира и акомодује до-

гађаје, људе и ствари из своје околине, а игра се мења с развојем његовог интелектуалног аспекта. Игра предшколског детета у интелектуалном смислу захтева непосредну имитацију и манипулисање различитим симболима. Једноставније сензомоторне реакције кроз игру прелазе у симболичне менталне репрезентације и понашања која из њих произлазе, кроз коришћење конкретних дидактичких средстава и материјала који их конкретизују.

За Виготског (Vigotski, 1996) игра је средство помоћу којег дете прелази на виши ниво развоја у односу на достигнути (*зона наредног развоја*), она је средство његових стваралачких могућности, јер њоме експериментира, манипулише, открива и ствара, у њој је мотивисано да учи. Осим тога, деца играјући се ступају у контакт са својим вршњацима и на тај начин учвршћују и граде скеле свог учења, али и помажу другима у тој изградњи. Ериксон (Erikson, 1977) посебно истиче, а у томе се слажу и Пијаже и Виготски, да дете игру користи за самоучење. Као што одрасли размишљају о ситуацијама у којима се налазе и доносе одлуке о њима, тако дете о ситуацијама, људима, стварима и догађајима размишља кроз игру и њене активности (Wood, 1992).

Дечија игра представља основу првих дечјих математичких искустава (Dooley et al. 2014: 24). Игра и игролике активности „пружају основне контексте у којима се већина дечјег учења математике одвија пре школе“ (Moyles, 2005; Seo, Ginsburg, 2004). Истраживања показују да одрасли често нису ни свесни дететовог ангажовања у изградњи математичких појмова кроз игру и не препознају могућности игре за развој математичког сазнања (Ginsburg, 2009). Међутим, треба имати у виду да свака игра не остварује ову функцију. За процес предшколског математичког образовања посебно су значајне дидактичке игре.

Под дидактичким играма подразумевамо оне дечје игре које, поред тога што поседују сва општа својства игре, садрже и на посебан начин прилагођене и у њихова правила уграђене активности ради унапређења општег, а посебно интелектуалног развоја деце. Дидактичке игре спадају у игре са унапред датим правилима, будући да полазе од потврђене хипотезе, према којој, ако усмерено делујемо на начин и садржај дечје игре, култивисамо игру. Осим правила, у дидактичкој игри постоји јасно постављен циљ и задаци који представљају изазов за играче да га изврше што брже, боље, тачније, домишљатије и то на стваралачки начин, будући да се ради о проблему чије решење тек треба да се пронађе. Отуда се већ у називу многих дидактичких игара налази захтев „пронаћи“, „откриј“, „изабери“, „повежи“, „утврди“, „запази“ и др. У дидактичким играма јављају се елементи активности и садржаја предвиђених планом и програмом рада тако да доприносе остваривању њихових васпитно-образовних циљева (Каменов, 2009). Главне одлике дидактичких игара су: дидактичка намера, дидактички циљ, правила, ограничења, услови, довољан број учесника, одређени узраст, забава, рад у групама, такмичење (Chacón, 2008).

Дидактичке игре у математичким активностима омогућују деци да у складу са њиховим развојним способностима, чињенице преводе на перцептивни облик представљања. Отуда васпитачи требају да теже да чешће органи-

зују сазнајне активности у којима ће преовлађивати опажање у конкретним ситуацијама и непосредној делатности при обради апстрактних математичких садржаја. Игра представља интегративни елемент у математичким активностима, јер обезбеђује контекст у коме деца користе своја раније стечена искуства, праве везе међу њима и на бази тога истражују, стварају нове везе, нова значења и нове појмове. Деца у игри оживљавају конкретну ситуацију, уживљавају се у њу, они су главни актери у тој игри и на све начине покушавају да реше проблем који им игра намеће како би остварили циљ. Сама игра их усмерава да у процесу решавања проблема користе различите стратегије, начине, методе, што све развија дивергентност у мишљењу, стваралаштво, имагинацију, али и истрајност и упорност да проблем реше. Активност деце у игри укључује физичку и психичку активност, која представља предуслов за учење и важна је потреба деце на овом узрасту. Поред креативности, једна од важних одлика игре јесте могућност да деца откривају и решавају проблеме. Такве околности мотивишу и чине децу задовољном (Hyyonen, Ruokamo, 2005; Hyyonen, 2008).

Када је реч о развоју мисаоних способности, многи аутори истичу значај игре и квалитетног, богатог окружења, који подстичу развој мишљења у почетном учењу математичких појмова (Walsh et al., 2005). Игра доприноси „развоју когнитивних функција на три начина: деца се оспособљавају да препознају намере других људи, игра их охрабрује да ступају у социјалне контакте и омогућава им да праве разлику између замишљеног и реалног“ (Стојановић 2013: 39). Даље, игра омогућава деци развој метакогнитивних способности на начин који подразумева да деца постају свесна да се играју, иако је та свесност на интуитивном нивоу (не могу је вербализовати). Она у игри постају свесна шта раде, шта говоре, и шта мисле. Стечена искуства проширују на друге ситуације, на остале когнитивне аспекте, тако да им игра олакшава развој математичких вештина (Uttal, 2003).

Циљ игре увек има два аспекта: сазнајни – оно што у игри дете треба да научи и васпитни – начини сарадње, форме, контакти и односи према другима који треба да се усаде детету (Brančić 2006: 37). Образовни задатак постављен у форми игре, за игру има предност, јер у ситуацији игре детету је схватљива неопходност стицања нових знања и начина деловања. Дете занесено у игри и не примећује да учи иако непрестано наилази на потешкоће које захтевају преуређивање његових представа и сазнајне делатности. Ако током активности дете извршава задатак одраслог, у игри дете решава свој сопствени задатак. Знања која се дају у готовој форми и која нису повезана са животним интересовањима предшколског детета, лоше се усвајају и не утичу на развој и учење детета. У игри дете само тежи да научи оно што још не зна (Brančić 2006: 35).

Игра и учење прожимају се и доприносе развоју свих аспеката деље личности. Као први квалитет игре у овом периоду, издваја се укупан развој детета, јер се учење и развој не одвијају само у глави и за радним столом. Други квалитет односи се на деље емоције, јер су оне увек укључене у све активности, па и учење (Neckman et al., 2006). Сарадња међу децом представља важан услов развоја ми-

шлења, јер су деца у оквиру социјалне интеракције у прилици да дискутују о опречним ставовима, постављају питања, слушају друге и слично (Нувонен, 2008).

Циљ игре треба да буде формулисан не као пренос конкретних знања, умења и навика, већ као развој одређених психичких процеса или способности детета и треба да буде усмерен на развој логичко-математичког сазнања. Да би игра остварила функцију и деловање на развој математичког сазнања, неопходно је да сама идеја, замисао за игру представља ону ситуацију за игру у коју се дете уводи и коју оно усваја као своју. То се постиже грађењем идеје за игру на бази ослањања на конкретне потребе и склоности деце, али и карактеристике њиховог искуства. На пример, за млађу предшколску децу карактеристична је заинтересованост за конкретни, предметни свет око себе. Привлачност појединих ствари чини смисао њихове делатности. Значи, „идеја игре може се заснивати на раду са предметима или на тежњи да добију предмет у сопствене руке. У свим случајевима замисао игре реализује се на основу тока и утицаја игре, а предлажу се детету да би се игра одржала“ (Бранић 2006: 43).

Оријентација учења у математичким активностима кроз игру садржи неколико карактеристика: деца су активни ствараоци свог процеса сазнања; учење је кооперативни процес; структурирана средина подстиче процес учења путем игре (Нужала et al., 2010).

Игра представља „богат контекст за промоцију математичког језика и концепата“ (Dooley et al. 2014: 24). Постоји велики број игара који се може искористити у математичким активностима на предшколском узрасту. Сарама и Клементс издвајају три групе игара које могу допринети развијању математичких појмова на предшколском узрасту: сензомоторне игре, симболичке или игре улога и игре са правилима (Sarama, Clements, 2009).

Најчешћи тип игара на раном узрасту су сензомоторне игре. То су игре које подразумевају физичку, истраживачку, манипулативну и конструктивну игру. Оне укључују телесне покрете, као што: су ходање, трчање, плескање, скакање, додавање и друго. Ова врста игара, иако доприноси телесном и физичком развоју, представља интегративни елемент који повезује математику и физичке активности. Васпитач ове игре може да искористи у циљу развијања релација положаја (горе-доле, лево-десно, испред-иза, изнад-испод и др.), кретања (горе-доле, лево-десно, напред-назад и др.), развијања тополошких појмова (у, на ван), опажања и идентификовања облика на моделима у окружењу, развијању бројања и друго. Поред тога, кроз ове игре деца могу решавати и одређене проблеме који имају математички контекст. Бројни су примери сензомоторних игара. На пример, игра *иде маца око тебе* је ванвременска игра посредством које деца схватају релацију положаја *испред-иза*, али и уочавају кружни облик. Исто тако, музичка игра *ивин воз* кроз осмишљавање покрета развија код деце оријентацију у простору (кретање лево-десно). Бројне су и друге игре, на пример игре лоптом, чуњевима, бацање коцки и слично, затим игре које се свode на бројање (жмурке, бројалице и разбрајалице, бројање покрета), игре *растимо*, *дан-ноћ*, школе и друге.

Игре улога су посебно занимљиве за децу предшколског узраста. Због децејег схватања света, фантазије, маште, креативности деца радо прихватају ове игре, уживљавају се у њих и радо у њима учествују. Оне су динамичне и нуде бројне могућности за развијање математичких појмова. Њихова вредност огледа се у томе што користећи предмете у игри који симболишу друге ствари, деца постепено прелазе од размишљања у конкретном смислу до апстракција и апстрактног и симболичког мишљења (NCCA, 2009). Кроз ове игре деца развијају елементе математичке писмености и стичу нумеричке вештине, развијају појам броја, операција са бројевима, рачунање, решавање проблема, мерење. Неке од тих игара су: игре продавнице, пијаце, мерења, упоређивања и друго. Дете се у оваквим играма уживљава у ситуацију, оно је живи и на спонтан начин решава математичке ситуације и проблеме, који су кроз игру смештени у реалан контекст који за децу има смисла.

Игре се могу обликовати да буду креативне. У оваквим играма деца користе различите дводимензионалне и тродимензионалне моделе помоћу којих склапају фигуре, граде, истражују, упоређују. Посебна вредност ових игара је комуникација која се остварује у оквиру игре. С обзиром да је реч носилац математичког појма, он се у игри оживљава, схвата се његово значење и суштина и контекст коришћења. На овај начин се и богати речник деце, деца га проширују, али и постојећи учвршћују.

Игре са правилима су врста игара која се одвија на основу унапред постављених, договорених или створених правила. Ова врста игара пружа могућности за заједничко учење и за развој математичких активности укључујући расуђивање, решавање проблема, класификацију, серијацију (Dooley et al., 2014). Неке од игара са правилима су: *човече не љути се*, *монопол*, *мица*, *домине* и друге. *Човече не љути се* је игра коју свако дете поседује, а активности деце у оквиру ње доприносе развијању појма броја, бројања, идеје сабирања, упоређивања скупова и слично. *Домине* представљају врсту игара са правилима које се могу искористити на различите начине. Постоје различите врсте домина, али су правила игре њима иста. На њима могу стајати тачке или неки конкретни скупови, бројеви, геометријски облици. Кроз ове игре деца развијају појам једнакобројности скупова (домине тачака, скупова), једнакости бројева (домине бројева), упоређивања геометријских облика (домине облика). Осим тога, деца развијају пажњу, концентрацију, али и стратегије решавања проблема.

Која игра ће се одабрати у раду са децом у математичким активностима зависи од више фактора. Васпитачи треба да обезбеде доступност квалитетних ресурса тако да, када играју, мала деца могу да конструишу и ојачају математичка знања. Чак и свакодневна игра „коцкама“, која представља најпопуларнију активност деце у свакој васпитној групи у вртићу и ван њега, може се искористити за развој математичког сазнања. Иако, на први поглед, изгледа да нема никакву функцију на плану математике, ово играње даје контекст у оквиру којег деца опажају, уочавају, апстрахују просторне односе и релације у простору, уочавају скупове које стварају од „коцака“, релације међу скуповима и унутар њих, уочавају

кардиналне бројеве скупова, геометријске облике и друго. Овакво играње доприноси развијању просторног схватања код деце, познавању геометријских облика, нумеричког знања и вештина решавања проблема (Kamii et al., 2004). Васпитач у овим играма треба да допусти отвореност и слободу, али и да их користи и усмерава у правцу циља који жели да оствари на плану математичког сазнања.

Осим што игра доприноси развијању математичких појмова код предшколске деце, истраживања показују да деца која имају потешкоће са схватањем појма броја и операција са бројевима у предшколском периоду то могу превазићи кроз добро организоване дидактичке игре (Clark, Roche, 2010; Siegler, Ramani, 2008; Yong, 2008). Дете се током игре „по први пут дистанцира од објективне реалности, заузима дистанцу у односу на спољашњи свет и сопствени репертоар понашања, што је посебно важно за развој маште, стваралаштва и увод у формирање апстрактног мишљења“ (*Опште основе предшколског програма* 2006: 70). Кроз организоване игровне активности стварају се услови за праћење интересовања сваког детета, његовог задовољства и напретка у развоју, у односу на почетно стање, што представља полазну основу за даље планирање активности које следе. Међутим, треба имати у виду да све игровне активности не доводе до математичког разумевања (Ginsburg, 2006). Истраживања показују да игра може и да не оствари у правој мери математичке могућности учења, јер се деца не ангажују у игри.

Имајући у виду све што је до сада речено, намеће се закључак да је организовање тематских активности кроз игру на предшколском узрасту од изузетног значаја за развој укупних потенцијала код деце (Копас-Вукашиновић, 2006). Отуда се истиче да „свесна употреба игре за промоцију развоја и учења сваког детета треба увек да буде присутна у предшколским активностима“ (Skolverket 2011: 6). Посебно је важно да дете у потпуности задовољи своју потребу за игром и никако се не сме дозволити да се она вештачки прекине, јер ово може довести до застоја у развоју и учењу, контроли пажње, функционисању меморије и формирању симболичких операција (Пешић, Костић, 1996). Међутим, упркос истицању значаја игре, запажа се да „у нашој пракси дидактичке игре још увек не заузимају место које им припада“ (Мандић 2013: 90).

У раду смо покушали да скренемо пажњу на значај и улогу игре као потпорног средства у функцији учења и развоја у предшколском математичком образовању. У којој мери ће игра остварити ову улогу, у првом реду зависи од васпитача. Пред васпитача се поставља задатак да пажљиво одабере игру, осмисли је, организује, по потреби модификује у складу са развојним способностима деце и циљем коме тежи. Васпитач треба увек да има у виду да у игри дете обогаћује знање, проширује искуство, развија говор, вежба и развија психичке и физичке способности, обогаћује емоционални живот, припрема се за сложеније радне задатке. Игра уводи дете у живот, помаже му да упозна нека правила заједничког живљења и међуљудске односе, учи га како треба регулисати своје понашање и заузимати одређене ставове. Учењем кроз игру ствара се амбијент за учење који је близак детету, у коме су различите области сазнања интегрисане и повезане и који обезбеђује постепен прелазак из света мате-

ријалног и конкретног у апстракције. Допринос игре, уопште, а у том смислу и дидактички обликованих игара у развоју математичких појмова, неспорно има своје место у укупном васпитном деловању на развој деце. Управо због тога, ова проблематика заслужује даља истраживања и континуирану пажњу.

Литература

- Антић, И. (2014). *Образовне игре у настави математике*. Нови Сад: Природно-математички факултет.
- Branić, V. (2006). *Svrha i smisao dječije igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bruce, T. and C. Meggitt (2007). *Child Care and Education*. London: Hodder Headline Group.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ginsburg, H. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (Eds.): *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive Social-emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press, 145–166.
- Ginsburg, H. (2009). Early mathematical education and how to do it. In O. Barbarin & B. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice*. New York, NY: The Guildford Press, 403–428.
- Dooley, T., Dunphy, E., Shiel, G., Butler, D., Corcoran, D., Farrell, T., NicMhuirí, S., O'Connor, M. Travers, J. and B. Perry (2014). *Mathematics in Early Childhood and Primary Education (3–8 years). Teaching and Learning*. Nacional Council for Curriculum and Assessment.
- Dockett, S. and B. Perry (2010). What Makes Mathematics Play? In: L. Sparrow, B. Kissane and C. Hurst (Eds.): *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA, 715–718.
- Erikson, E. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. New York: Norton.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*, (2. izdanje). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamii, C., Miyakawa, Y. and Y. Kato (2004). The development of logico-mathematical knowledge in a block-building activity at ages 1–4, *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 44–57
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник института за педагошка истраживања*, 1, Београд, 174–189.
- Мандић, А. (2013). *Методичка трансформација васпитно-образовних садржаја у функцији развоја почетних математичких појмова*. (Докторска дисертација) Београд: Учитељски факултет.

- Маричић, С. и М. Ђалић (2014). Музичка игра у развијању математичких појмова код предшколске деце. У: М. Јоковић (ур.): *Наше стварање: зборник радова са Деветог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 205–213.
- Montesori, M. (2003). *Упијајући ум*. Beograd: DN Centar.
- Moyles, J. R. (2005). *The excellence of play*. Berkshire, UK: Open University Press.
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2009). *Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework*. Dublin: Author.
- Опште основе предшколског програма* (2006). Београд: Службени гласник.
- Пешић, М. и М. Костић (1996). *Програми предшколског васпитања у свету*. Београд: Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију – Просветни преглед.
- Pijažе, Ž. and B. Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sarama, J. and D. Clements (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York and London: Routledge.
- Seo, K. H. and H. P. Ginsburg, (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In: D. H. Clements, J. Sarama and A-M. DiBiase (Eds.): *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 91–104.
- Siegler, R. S. and G. B. Ramani (2008). Playing Linear Numerical Board Games Promotes Low-Income Children's Numerical Development. *Development Science*, 11, 655–661.
- Skolverket (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98: Revised 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Стојановић, Б. (2013). *Примена система дидактичких игара у процесу развоја мисоаних способности ученика на млађем школском узрасту*. (Докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Uttal, D. (2003). On the relation between play and symbolic thought: the case of mathematics manipulatives. In: O. Saracho and B. Spodek (Eds.): *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age Publications, 97–114.
- Heckman, J., Grunewald, R. and A. Reynolds (2006). The dollars and cents of investing early cost-benefit analyses of early care and education, *Zero to Three*, 26(6), 10–17.
- Hujala, E., Helenius, A. and P. Hyvonen (2010). Play for learning and transition to school. In: *Play in Early Childhood Education*. Australia, New Zealand: Oxford University press, 89–103.
- Hyvonen, P. and H. Ruokamo (2005). The features of playfulness in the pedagogical model of TPL: tutoring, playing and learning in: H. Ruokamo, P. Hyvonen, M.

- Lehtonen and S. Tella (Eds.), *Proceedings of the 12th international network-based education (NBE) conference*. University of Lapland Press, Rovaniemi, 103–113.
- Hyvonen, P. (2008). Boys and girls shared activities in the school context: towards a theory of collaborative play, *Teachers and Teaching; Theory and Practice*, 14(5–6), 391–409.
- Clark, D. and A. Roche (2010). The Power of Single Game to Address a Range of Important Ideas in Fraction Learning, *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15, 18–24.
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 16, 5.
- Walsh, G., Murphy, P. and C. Dunbar (2005). *Thinking Skills in the Early Years: A Guide for Practitioners*. Belfast: Stranmillis University College.
- Wood, D. (1992). *Kako djeca misle i uče: društveni kontekst spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.
- Yong, J. P. (2008). *Using Teacher-Made Games to Support Young Children's Learning of Number Concepts: Combining Hands-On Manipulative and Computer Software*. Master's Thesis, Buffalo, NY: The State University of New York.

Sanja M. Maričić

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Užice

Bojan D. Lazić

University of Novi Sad, Faculty of Education Sombor

GAMES AS A COMPLEMENTARY LEARNING TOOL IN PRESCHOOL MATHEMATICS EDUCATION

Summary

Playing is the main characteristic of childhood. Play is the dominant activity of children, an integral and intrinsic part of the child's personality, but also a means by which they make sense of the world around them, learn, develop skills, relationships with others, etc. Preschool education is based on the idea of learning through play. In this context, authors of this paper point out the role and importance of games as a complementary learning and development tool in preschool mathematics education. They observe games as a means which creates a learning environment familiar and comfortable for a child, in which different areas of knowledge are connected and integrated and which ensures a gradual transition from the world of the material and concrete into the world of the abstract, but also a means which enables spontaneous learning. Play represents a natural environment for children; one that motivates them to learn and solve problems, environment a child can identify with and take active participation in, and finally, an environment which places obstacles before the child, thus creating a good basis for developing logical and mathematical knowledge.

Key words: *games, mathematics, child, preschool mathematics education.*

Бојан Б. Милошевић*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Светлана Т. Лазић*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

МАСМЕДИЈСКА ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА И ИНФОРМАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ

Апстракт: У раду се расправља о могућностима масовних медија у васпитној и образовној пракси. Критички се процењује њихова учесталост и препознатљивост у домаћем образовном контексту. Расправа се ослања на секундарну грађу, која је садржана у истраживањима која су третирали масовне медије као извор учења. У том контексту се и телевизија – као масмедиј који највише „плени пажњу“ – најчешће разумева као спој различитих програма који би требало да остварују информативну и забавну функцију. При томе се занемарује образовна функција телевизије; што се огледа у изостанку образовних садржаја, као и у недовољној видљивости деце. У том погледу, аутори су спровели анализу садржаја недељних програма две најгледаније српске телевизије са националном покривеношћу – *РТС 1* и *ТВ ПИНК* (према подацима из 2016), с циљем да се утврди присуство школских садржаја у емисијама за децу. У раду се образлаже став да о телевизији треба промишљати као о особеном извору учења који нуди образовне садржаје на другачији начин у односу на учење у учионици. Реч је о комплементарности, а не ексклузивности телевизије. Визуелизација васпитних и/или образовних садржаја – у смеру од више ка мање препознатљивим његовим странама – делује развојно, утискујући у децу имагинацију логичко просуђивање, у које се лакше може „уронити“ и „изронити“. У томе аутори прилога виде пријемчив чинилац информалног учења у формалном контексту.

Кључне речи: *масмедији, телевизија, васпитно-образовна пракса, информално учење.*

УВОД

Савремени друштвени живот је увелико прожет науком, техничким усавршавањима и брзом комуникацијом. Целоживотно учење је постало главни изазов 21. века (Gustavsson, 2002), јер се види као „предуслов развоја схваћеног у

*bojan1milosevic@gmail.com

*pedagogns@gmail.com

терминима адаптабилности и аутономије, као и средство за осигурање дељења и протока знања широм света“ (Milutinović 2008: 234), односно као „активност учења тијekom живота с циљем унапређивања знања, вјештина и способности унутар особне, грађанске, друштвене и пословне перспективе“ (Maravić 2003: 34). У том контексту, знање постаје кључна лична особина, али и привредни ресурс.

Изазови, који се тичу целоживотног учења, настали су у непрекидно нарастајућој раздвојености између учења и образовања, јер се знања мењају таквом брзином да школе не могу да их инкорпорирају у програм рада, нити да организовано образују наставнике како би их примењивали у раду са ученицима. Иако су школе у прошлости једине пружале образовање, настанак и развој „друштва учења“ је пренело нагласак са образовних институција на контекст целог друштва. Кључни исход образовања се тиче подстицања целоживотног учења, а образовање у установама се проширује на индивидуални чин учења. Формално и неформално образовање остављају простор за укључивање широког поља појава из свакодневног живота које носе образовни потенцијал; а које је познато под називом информално образовање (Lazić, 2011; Milutinović, 2003; Falk, Dierking, 1998). Такво образовање представља комбинацију живота и учења и остварује образовно деловање којег појединац није увек свестан, управо зато што се јавља ван школског окружења и није део курикулума.

Субјекти све више уче у складу са „својим временом“, прихватајући као неминовност и изазов достигнућа савремене технологије, као и укупног сазнања новог доба (Lazić, 2011). Свет нових вредности отворио је пут стварању и развоју виртуелног света који нуди виртуелне идентитете, а медији су добили нову улогу у преузимању и контролисању моћи друштвених актера у сфери преноса и задржавања информација. Стога не треба да чуди чињеница да је наступило време у коме се култура и људске вредности обликују путем електронских медија, а тржишно је најрентабилнија она индустрија која је објединила телефон, телевизију, компјутер и медијску уметност (Šundalić, Heteši, 2006). У том смислу Хорокс (Hogrocks, 2001) констатује да је заживео нови свет – свет истовремености – у коме је време стало, а простор нестао.

МЕТОД РАДА

Истраживачки рад смо базирали на процени значаја масовних медија за образовну праксу. За предмет анализе смо узели „програмске схеме“ двају српских националних телевизија; тражећи у њима могуће садржаје информалног образовања деце. На тај начин смо настојали да основним теоријским поставкама о важности информалног образовања прибавимо адекватну емпиријску грађу. Дакле, применом анализе садржаја недељних схема две најгледаније српске телевизије са националном покривеношћу – *РТС* и *ТВ ПИНК* – приступили смо утврђивању присуства садржаја намењених деци. Требало би напо-

менути да се истраживање искључиво бавило програмском схемом, а не анализом појединих емисија колажног типа, у којима су се, евентуално, емитовали садржаји за децу, попут цртаних филмова или понеког прилога.

РЕЗУЛТАТИ

Масовни медији чији је, најчешће, оснивач влада одређене државе, емитују програм у њеним оквирима, обично се познају под именом *национална телевизија* (као што је, у нашем предмету анализе, *ТВ РТС*). Последњих година се појављују и приватне телевизије којима државни органи признају статус националне телевизије (као што је случај, у нашем истраживању, с *ТВ ПИНК*). Основне функције националних телевизија су да информишу, образују („едукују“) и забаве. *Информативна функција* постиже се у програму истоветног назива. Своју функцију испуњава у мањем обиму и у образовном, културно-уметничком, економско-пропагандном програму, као и у програму за децу. Суштина информативног програма је да у краткој форми нуди најразноврсније информације о актуелним дешавањима у свету и у окружењу у што краћем времену. Због врсте усмерености и потребе дневног ажурирања, професионализам у информативном програму, поред брзине деловања, подразумева и поштовање бројних правила која утичу на његову „крутост“. *Образовна функција* телевизије постиже се реализацијом образовног програма и, посебно, програма за децу („школски програм“). Телевизија делимично остварује своју образовну функцију и у другим оквирима свог изражавања; када се стиче утисак да је образовни утицај невидљив. *Забавна (дистрактивна) функција* телевизије постиже се кроз културно-уметнички и забавни програм, али и кроз програм за децу, као и економско-пропагандни програм. Својим садржајем забавља, „насмејава“ публику, нудећи јој нове и често смешне начине посматрања стварности.

Потребно је нагласити да јавни сервиси (националне телевизије) имају другачију улогу у формирању медијске слике јавности од комерцијалних телевизија. У овим другим је профит у првом плану, па се тржишно и понашају. Управо ту се крије замка за недостатак квалитетног образовног програма за децу, јер такви садржаји најчешће нису довољно примамљиви оглашивачима. Ипак, одговарајући закон Републике Србије обавезује јавне сервисе да публици пружи и некомерцијалне садржаје: „Основна делатност јавног медијског сервиса у функцији је остваривања јавног интереса [...] а подразумева производњу, куповину, обраду и објављивање радио, телевизијских и мултимедијалних садржаја, нарочито информативних, образовних, културно-уметничких, дејских, забавних, спортских, верских и других који су од јавног интереса за грађане, а који за циљ имају остваривање људских права и слобода, размену идеја и мишљења, неговање вредности демократског друштва, унапређивање политичке, полне, међунационалне и верске толеранције и разумевања, као и очување националног идентитета

српског народа и националних мањина, као и пружање аудио и аудио-визуелних медијских услуга и објављивање електронских издања као услуга од јавног интереса (*Закон о јавним медијским сервисима Републике Србије*, 2014).

Хетерогеност аудиторијума, у његовом социокултурном смислу, његова анонимност у односу на извор комуникације и расутошћу у простору, представљају предуслове за изузетан утицај масовних медија. Обезбеђени су брзина и проходност информација, које у сваком моменту могу да дођу до жељеног примаоца на било ком крају света. Медијски садржаји, који се баве децом (посебно забавни садржаји), „плодно су тло“ за пласирање маркетиншких порука, којим су деца посебно подложна. Агресиван маркетиншки пласман производа и услуга за децу (а посебно адолесценте) у емисијама за ту популацију, гарантује успешан „посао“ за оглашивача. Ту се истичу произвођачи и трговци играчкама, одевном робом, итд. Као негативан пример, може се узети оглашавање у директним преносима спортских догађаја, који деца у великој мери гледају; где се – према једном нашем ранијем истраживању – у домаћим медијима оглашавају произвођачи алкохолних пића (6,6% од укупног оглашеног садржаја), нездрава прерађена храна и газирана безалкохолна пића (чак 32,95%) (Милошевић, 2011).

Увидом у недељне схеме најгледанијих српских телевизија са националном покривеношћу (РТС 1 и ТВ ПИНК за 2016. годину), аутори су установили да постоји изузетно мали број сати са емисијама за децу (укључујући и игране филмове намењене деци). Оба посматрана ТВ канала емитују програм 24 сата дневно, 7 дана у недељи. У периоду када је рађено истраживање (од 24.6. до 30.6.2017.), *ТВ Пинк* је, од 168 сати програма, само 5 сати и 30 минута посветио емисијама са садржајима намењеним деци (Табела 1). Од тога, 2 сата и 45 минута је било посвећено емисији „Пинкове звезде“, тј. емисији забавног карактера, у којој се деца такмиче у певању. Остатак времена (других 2 сата и 45 минута) посвећеног деци, *ТВ Пинк* је емитовала репризу исте емисије. Што се тиче Јавног сервиса Србије (*РТС 1*) као најгледанијег ТВ-канала („прворазредне националне телевизије“), од 168 сати програма – у истој седмици наше анализе – није емитовао ниједну емисију у којој се бави искључиво садржајима за децу.

Табела 1. *ТВ садржаји за децу, у периоду 24.06.2017. до 30.06.2017. на РТС 1 и ТВ ПИНК*

ТВ садржаји за децу у периоду 24.6.2017 до 30.6.2017.	РТС 1	ТВ ПИНК
Сати и минути:	0	5:30
%	0	3,27

Ипак, резултати који се односе на РТС 1, не одражавају у потпуности однос тог ТВ-канала према програмским садржајима за децу; с обзиром на то да РТС емитује на свом Другом програму емисије деце, школског и

образовног програма. То нас је усмерило на истраживање недељне програмске шеме канала *PTC 2* (као и на *ТВ Пинк 2*), који такође имају националну покривеност. Ту је ситуација у великој мери повољнија. Канал *Пинк 2*, од 168 сати програма које емитује у току седмице, само 3 сата и 20 минута посвећује програму за децу. Од тога, 2 сата и 30 минута, једног дана (у суботу) емитован је дугометражни цртани филм, а онда другог дана (у недељу) је исти репризиран. На *ТВ Пинк 1* је радним данима, само по 10 минута дневно, емитована емисија *City kids* (као „светао пример на српском медијском небу“), како се испоставило на крају наше анализе. Други програм *PTC*-а, од 168 сати програма који је емитован током посматране седмице, издвојено је чак 31 сат и 45 минута за садржаје и емисије за децу (Табела 2). Осим времена који је издвојен за садржаје за децу, свакако се мора истаћи и квалитет програма; узимајући у обзир да се, у великој мери, ради о ауторским емисијама образовног типа, односно о програму који едукује децу, као и врло квалитетним децим цртаним и играним филмовима.

Табела 2. *ТВ садржаји за децу на PTC 2 и ТВ ПИНК 2*
(за период 24.06–30.06.2017)

ТВ садржаји за децу (за период 24.6.2017 до 30.6.2017)	PTC 2	ТВ ПИНК 2
Сати и минути:	31:45	3:20
%	18,9	1,98

Анализиране су програмске схеме осталих телевизија са националном покривеношћу у Србији, а то су ТВ Б92, Хепи ТВ и ТВ Прва. Закључено је да ТВ Б92 током 7 дана емитује 38 сати програма за децу, али су, у великој мери, у питању цртани филмови, који се дају у низу, по два или три сата, у јутарњем и преподневном термину. Требало би нагласити да је половина сатнице резервисана за премијере цртаних филмова, а друга половина спада у репризе истих садржаја. Као изузетно негативан пример, може се навести програмска шема ТВ Хепи, која уопште нема садржаје посвећене деци. ТВ Прва, што се тиче садржаја за децу, емитује 2 сата недељно филмове за ту популацију.

ДИСКУСИЈА

Истраживањем је потврђено да се образовни садржаји у телевизијама са националном покривеношћу у Србији не појављују у довољној мери, нити у оптималној „сатници“, како би могли да утичу на већи број гледалаца. *PTC*, као прворазредна национална ТВ-кућа, определила се да ТВ-садржаје за децу „пресели“ на свој Други програм, који није у толикој мери гледан као Први програм. Ипак, на свом Другом програму, *PTC* има респектабилан број сати

емитовања (31 сат и 45 минута у току 7 дана) који су посвећени програму за децу; и то у квалитетним, ауторским емисијама образовног садржаја. То је нешто мање од петине (18,9 %) од укупног емитованог програма у току седам дана. *ТВ Пинк*, као комерцијална телевизија с националном фреквенцијом, определила се за забавне садржаје за децу, али када се погледа проценат укупно емитованог програма на оба канала те ТВ куће, види се да је изузетно мали број емисија посвећен деци (*ТВ Пинк* – 3,27% и *ТВ Пинк 2* – 1,98%).

Посебно треба нагласити да је раније истраживање показало да је забавна функција кључна у праћењу програма од стране одраслих и деце (Lazić, 2011a; 2011b). Испитаници који су имали приступ само домаћим ТВ-каналима, у мањој су мери били мотивисани да стичу знања путем телевизијског образовног програма и да их примењују у пракси. Они су мање користили телевизију као разоноду; за разлику од оних који су имали приступ и страним каналима (путем кабловске и/или сателитске антене, односно ИП телевизије). Независно од приступа, испитаници су навели да би требало стално усавршавати научне, културне и забавне садржаје; као и да би требало уклонити разновне емисије забавног карактера које служе за заглупљивање деце и омладине, али и побољшати квалитет културно-образовног програма (играног и серијског). Из њихове „визуре“ следи да би требало понудити више образовних емисија из различитих области, али и смањити политичке емисије (у којима јавност најчешће не сазнаје ништа ново) и свести на минимум забавни музички програм (који негативно утиче на развој ширих културних вредности и на садржајније образовање омладине).

Треба имати у виду да се *телевизијски образовни програм* обично јавља као једно од усмерења, који и није посебно стваран за одређену „циљну групу“. Његов садржај остварује „надоградњу“ на постојеће изворе знања, при чему образовни програм – у садејству са интринсично мотивисаним појединцем да учи – постиже жељене резултате. Он наводи појединца да се детаљније упусти у тему која је представљена у конкретној емисији и на тај начин направи искорак у сазнању. То би значило да гледање емисије имплицира сазнајну реакцију, да појединац сам осети привлачност емисије, да она утиче на одговор који је препоручује и за друге људе; што све доводи до сазнајне реакције да се нешто (ново) научило и да, потом, може да инспирише на даље трагање за одговорима у другом облику у односу на телевизијску емисију.

Деци (ученицима), од првог разреда основне школе до завршне године средње школе, намењен је *телевизијски школски програм*. Циљ му је да делује образовно и забавно. За његово осмишљавање и реализацију потребна је превасходно база знања из области којом се емисија бави, као и неизоставна отвореност, слобода, креативност и комуникативност у раду са децом. На подручју бивше СФРЈ, ТВ Нови Сад је последња основала редакцију школског програма (1991), али је прва започела да негује другачији, отворенији приступ у раду, са знатно више слободног и уметничког уплива. У ту сврху су и теме биле интригантне, многе емисије су водила сама деца, што је читавој идеји и концепцији

програма дало димензију вршњачког деловања. Став уредника школског програма био је да су сазнајне способности детета подстакнуте визуелном презентацијом појмова, уз констатацију да је усвајање најбоље када су презентери истог узраста (Aćimović, 2007). Кроз концепцију која активира децу, овај програм је потпуно изашао из оквира његовог схватања у ужем смислу – као самосталне јединице у саставу одговарајућих просветних органа, тј. као програм који припремају просветни органи и стручне службе. Са децом, као актерима у садржају децјег програма, телевизијске емисије (као информално образовни садржаји) су укључене у контекст који их приближава образовним програмима (у формалном, школском образовању), са уважавањем специфичности које неминовно постоје због узрастних и развојних карактеристика. Чињеница је да је овакво учешће деце у телевизијском програму – који инклинира образовној функцији – релативно ретко, јер „деце има сразмерно мало чак и у програмима за децу“ (Korać, Vranješević 2001: 19), при чему полна, етничка и социјална припадност деце додатно утичу на њихову видљивост у ТВ програмима, а њихова маргинализованост их додатно излаже „симболичкој или културној опресији“ (Von Feilitzen 1999: 20). Због тога је важно приметити и неговати остваривање права детета на партиципацију, које је остварено у поменутом програму.

Учење у складу са захтевима „свог времена“ је данас императив, па је знање рада на рачунару постало неопходна компетенција 21. века. Интернет је сарадник класично схваћеног масовног медија, па медијске куће све више имају своје сервисе на интернету, јер су прихватиле чињеницу да је дошло до промене у природи медија, где је интернет прави сарадник. Друштвене мреже и бројни интернет сервиси нуде безброј могућности за претраживање садржаја. Тиме је једносмерна комуникација замењена вишесмерном, а контекст релативизма, новог и могућег, који тражи тражи мрежу и интерактивност, нуди могућност претраживања по аутентичним потребама. Као такво, информално образовање је „добровољно, самоуправљено, доживотно, интринзично мотивисано радозналошћу, истраживањима, фантазијом, открићем, жељом да се обави задатак и социјалним интеракцијама“ (Milutinović 2003: 399). Оно је целоживотни процес у којем сваки појединац стиче ставове, вредности, вештине и знања из свакодневних искустава и васпитно-образовних утицаја из своје околине (Grootenboer, 2004; Smith, 1998). Остварује се темпом који одговара сваком појединцу који учи; може бити линеарно или нелинеарно, визуелно или предметно оријентисано, обезбеђује доживљајну основу или мотивацију за даље активности. Тако чини основу за целоживотно учење, пружајући изузетне могућности превладавања јаза који неизоставно постоји између школе и живота.

ЗАКЉУЧАК

Из претходне анализе и образложења следи да би требало неговати приступ отворености за медијске садржаје код свих учесника, како у учењу (схваћеном као индивидуални чин и лично примењив облик образовања), тако и у образовању (као системски организованом процесу активног стицања знања). Отвореност за медијске садржаје пружа могућност да се на ненаметљив и дискретан начин, истовремено врло илустративно и иновативно, представљају одабрани феномени. У контексту професионалног развоја васпитача и наставника, са циљем мењања себе ради ефективнијег мењања свог рада и позитивних ефеката у наставном и образовном процесу, функција телевизије (посебно оне са националном фреквенцијом) отвара могућности преласка субјеката са једне на другу позицију отворености за усвајање образовних садржаја, клизећи полако ка целоживотном учењу. Уколико се, у школи, телевизијски образовни програм схвати као врста сарадника у настави, тада и се и однос на релацији ученик-наставник квалитативно мења, с обзиром да тако створена мултимедијална учионица представља нови облик образовног рада. У њеном средишту су и даље субјекти наставе и учења, али наставник више није једини и неприкосновени извор информација, а ученик није само пасивни прималац готових знања. И један и други постају истраживачи и сарадници у контексту мултимедијалних извора, а њихове улоге су раздвојене искључиво због постојећег друштвеног контекста. У овако схваћеном процесу учења наставници су организатори, педагошки инструктори, васпитачи, координатори који оспособљавају ученика за самоучење. Подстакнути су личним мотивима који су базирани на високим стручним и техничким достигнућима.

Остварења квалитетног образовног садржаја – и у домаћој ТВ продукцији – нуде гледаоцима свих доба дубоке доживљаје, који се крећу на танкој линији између емоционалног усхићења, менталног изазова и посредног доживљаја; па отуда пружају неисцрпни извор даљег истраживања и образовног деловања. Таква ТВ продукција остварује функцију информалног образовања на начин на који традиционална образовна окружења углавном не успевају. Емисије образовног карактера за децу тако отварају врата новим интелектуалним изазовима, стварајући почетни праг интересовања који је отворен за нове могућности квалитативног преобликовања у позитивној и узлазној сазнајној атмосфери. У случајевима када су образовни садржаји осмишљени тако да побуђују радозналост и промишљање о будућем, прате се са циљем сећања пуног доживљаја. То значи да се гледаоци позивају на визуелизацију мисли и на „испровоцирану“ емоцију у сећању, односно на доживљај који ће у свој пуноћи вратити у свест исконструисано виђење. Можда ће такво виђење отворити врата новим, квалитативним променама у доживљају и схватању; можда ће изоштрити њихово постојеће знање, указати на изнијансиране сегменте садржаја сећања којих у дотадашњем доживљају нису били свесни. Учење као такво у себе

укључује радост због уласка у просторе новог откривања, оптимизам услед свести о познавању замршеног склопа деловања, као и друге бројне способности и вештине које теку и развијају се заједно са развојем креативног мишљења.

Литература

- Аćимовић, D. (2007). Učešće dece u medijima. Seminar *Deca i mediji*. Budva: Crna Gora (16–18.12.2007.).
- Von Feilitzen, C. and C. Bucht (2001). *Outlooks on Children and Media*. Göteborg: Nordicom.
- Gustavsson, B. (2002). What do we Mean by Lifelong Learning and Knowledge?, *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 13–23.
- Grootenboer, P. (2004). *Self-directed Teacher Professional Development*. Retrieved March 27, 2008 from the World Wide Web <http://www.aare.edu.au/99pap/gro99601.htm>.
- Закон о јавним медијским сервисима Републике Србије. Службени гласник Републике Србије, бр. 83, 2014.
- Korać, N. i J. Vranješević (2001). *Nevidljivo dete. Slika deteta u medijima*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Lazić, S. (2011a). *Značaj televizijskog obrazovnog programa za profesionalni razvoj nastavnika osnovne škole*. (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lazić, S. (2011b). Televizijski obrazovni program u funkciji doživotnog učenja, *Pedagoška stvarnost*, 57(7–8), 667–677.
- Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje, *CARNet – Časopis Edupoint*, 17, 34–38.
- Милошевић, Б. (2011). *Глобализација спорта, маркетиншко медијско умрежавање*. Нови Сад: Old Commerce.
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike, *Pedagoška stvarnost*, 49(5–6), 394–405.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Ratković-Njegovan, B. (2005). Obrazovna uloga državne televizije, *Informatika, obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju* 2.
- Smith, M. K. (1998) *Developing Youth Work. Informal Education, Mutual Aid and Popular Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Falk, J. H. and L. D. Dierking (1998). Free-choice Learning: An Alternative Term of Informal learning?, *Informal Learning Environments Research Newsletter*, 2(1). Retrieved January 21, 2009 from the World Wide Web <http://www.uml.edu/~sigiler/iler-newsletter-0798.pdf>.
- Horrocks, C. (2001). *Marshall McLuhan i virtualnost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Šundalić, A. i I. Heteši (2006). Mediji i nove vrijednosti društva slobodnog tržišta, *Informatologija*, 39, 271–275.

Боян Б. Милошевич

Высшая школа профессионального образования для воспитателей Нови-Сад

Светлана Т. Лазич

Высшая школа профессионального образования для воспитателей Нови-Сад

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОБУЧЕНИИ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

Аннотация

В настоящей работе рассматриваются возможности средств массовой информации в воспитательной и образовательной практике. Критически оценивается их частота и признание в нашем образовательном контексте. Обсуждение основывается на вторичном материале, который содержится в исследованиях, которые рассматривали средства массовой информации в качестве источника обучения. В этом контексте телевидение, как наиболее просматриваемые СМИ, чаще всего понимается как сочетание различных программ, которые должны обеспечивать информационную и развлекательную функцию. При этом игнорируется образовательная функция телевидения; что отражается в отсутствии образовательного содержания, а также в недостаточной видимости детей. В связи с этим авторы провели анализ содержания еженедельных схем двух наиболее посещаемых сербских телевизионных станций с национальным охватом – РТС 1 и ТВ ПИНК (по данным 2016 года), чтобы определить наличие школьного содержания в программе для детей. В работе объясняется, что телевидение следует рассматривать как особый источник обучения, который предлагает образовательные содержания по-другому в отношении обучения в классе. Речь идет о взаимодополняемости, а не об эксклюзивности для телевидения. Визуализация образовательного и / или образовательного содержания - в направлении от более к менее узнаваемым его сторонам – работает в процессе развития, подразумевая в воображении ребенка логическое суждение, в которое можно легче „занырнуть“ и „вынырнуть“. В этом авторы приложения видят ощутимый фактор неформального обучения в формальном контексте.

Ключевые слова: *средства массовой информации, телевидение, образовательная практика, неформальное обучение.*

Ивана С. Игњатов Поповић*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Јованка А. Улић*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

ЕДУКАТИВНИ АСПЕКТИ ПОЗОРИШТА СЕНКИ У РАДУ С ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Сценска уметност је једини облик уметности у ком постоји директни контакт између пошиљаоца поруке (уметника) и њеног примаоца (гледаоца). Данас, када се све више говори о отуђености појединца, управо та жива веза може да утиче на човека (у нашем случају – дете) и пробуди у њему поред естетског осећања и дубоке емоције, емпатију која доводи до духовног развоја личности и њеног богаћења. Спајајући емотивно, естетско и спознајно у оквиру два предмета – Сценска уметност и Луткарство – на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, почели смо 2009. године да радимо на подстицању развијања и примене позоришта сенки у деčјем вртићу. Будући да је овај облик сценске уметности карактеристичан за источњачку уметност, код нас није било већих интересовања за изучавање његових едукативних потенцијала. Циљ покретања ове идеје био је да се један префињен облик уметности почне примењивати у раду у вртићу, јер сама представа подсећа на цртани филм, те је због тога блиска деци. Као и код других облика драмског извођења, позориште сенки у себи носи потенцијал за практиковање свих васпитно-образовних активности у деčјем вртићу (развоја говора; ликовне, музичке и физичке културе; математике; упознавања околине). Ипак, оно по чему је оно најзначајније, а за шта смо добили потврду кроз примену у деčјем вртићу – позориште сенки је добар медијум (јер се све одвија иза платна) за ослобађање деце која су стидљива, имају страхове од јавног наступа или потешкоће у говору.

Кључне речи: *позориште сенки, образовање, креативност, подстицање појединца.*

Занесеност сенкама код човека креће од најранијег узраста. Деца се играју са сопственом сенком, покушавајући безуспешно да јој побегну или да се сакрију од ње, док она расте или се смањује у зависности од положаја сунца. Те најједноставније игре, смењивале су оне са постављањем руку у различите позе

* ignjatovivana@yahoo.com

* stabloliki@gmail.com

између извора светлости и зида собе, што је омогућавало да се направе обриси животиња. Такође, многе цивилизације давале су религијско значење сенкама. Због тога је *краљевство сенки* постало синоним за *краљевство мртвих*, а мртви су називани *сенкама прошлости*.

Појављивање сенки и мењање њихових димензија у зависности од позиције сунца, носи у себи одређену врсту магије. У основи кинеског Јин и Јанга налази се супротност између сеновитог и осунчаног обронка долине.¹ У ширем смислу Јин и Јанг означавају тамни и светли аспект свих ствари: земаљски и небески аспект, негативни и позитивни, женски и мушки – једном речју, они представљају израз универзалне двојности и комплементарности. Чак се и одсуству сенке дају различита тумачења – од тога да је подне, када нема сенки јер је сунце у зениту, преко апсолутног унутрашњег мира (Кина), тумачења да је сенка друга природа бића и ствари, због чега је подне време с највише демонског у себи (Африка), до тога да се губитком бића/душе губи и сенка (Западне цивилизације) (Chevalier, Gherbrant 2004: 331).

Подстицај за стварање позоришта сенки у прошлости налази се у мистици самих сенки и човековој фасцинацији њима. Тек почетком XX века и појавом авангарде, позориште сенки се појављује као остварење изузетне префињености и великог уметничког потенцијала.

Управо та префињеност самог сценског приказа и сличност са цртаним филмом (јер осликане фигурине на белом платну представљају претечу ликова из цртаних филмова) била је подстицај да се 2009. године на Високој школи за образовање васпитача у Новом Саду, у оквиру предмета Сценска уметност и Луткарство (првобитно је назив предмета био Радионица за игру), отпочне са обуком студената за примену позоришта сенки у раду у вртићу. Дакле, први подстицај за бављење позориштем сенки налазио се управо у његовој изразитој уметничкој форми. Међутим, како се почело с проучавањем његове примене у деčјем вртићу, дошло се до веома значајних закључака о могућности његове употребе у образовању деце.

ПОЗОРИШТЕ СЕНКИ КРОЗ ИСТОРИЈУ

Позориште сенки је облик луткарства у коме пљоснате фигуре (плошне лутке) пролазе између јаке светлости и белог платна, при чему се с друге стране оцртавају њихове сенке. Наизглед једноставне по својој структури, ове лутке и њихове сенке показале су се као уметнички медиј ретке и префињене љупкости.

¹ Знак *Јин* састоји се од јина (што означава присуство облака, облачно време) и фуа (брежуљак, обронак). *Јанг* се састоји од јанга (што означава сунце уздигнуто над обзором, његово деловање) и истог корена фу.

Устаљено је мишљење да се позориште сенки развило у Индији око 200. године пре Христа. Теме које су обрађиване у индијском позоришту сенки преузимају се из митова и легенди епова *Рамајане* и *Махабхарате*. Из Индије се позориште сенки проширило у Кину, Јапан и на Јаву где је добило назив Вајанг кулит. Вајанг с Јаве, Цејлона и Тајланда, мада се заснива на индијским еповима, у себи садржи и доста уплива богате аутохтоне филозофске традиције, с акцентом на борбама између Бога и Ђавола (добра и зла) (Бернар, 2004). Кинеско позориште сенки појавило се око 200. године после Христа, али и данас задивљује перфекционизмом и готово недостижним квалитетом, јер у себи сједињује различите уметности: сликарство, музику, гравуру, мимику – које заједно стварају нову и јединствену експресију. У старија времена, представе су имале религиозни карактер, а извођачи су били свештеници који су кроз фигуре позоришта сенки представљали предмете својих обожавања – разна божанства и змајеве. Временом, сенке у Кини престају да буду искључиво религиозна уметност и фигуре добијају људска обличја и покрете.

Крећући се од Далеког истока ка Западу, међу свим земљама од Средњег истока до Северне Африке, једино се у египатским записима срећу први докази о постојању позоришта сенки. Претпоставља се да је до Медитерана позориште сенки дошло с миграцијама становништва из Индије, заузимајући значајно место у култури Турске и Грчке. Турско позориште сенки названо Карађоз (по главном јунаку) било је обавезна пратња свих празника и већих свечаности: обрезивања, венчања, Рамадана, а чак је служило и као облик сексуалног васпитања омладине. О начину извођења представа турског Карађоза, Нермина Курспахић у тексту *Техника извођења и структура представа карађоз* (1984), наводи да је овај облик сценског приказа примљен из Египта, а да му је порекло у јаванском Вајангу Курспахић, 1984. У тексту *Карађоз: турско позориште сенки* (2004) Мишел Никола истиче да је током XIX века постао заједнички јунак свих муслиманских земаља Средоземља,² а да су његове битке (против смрти, ђавола, представника власти и друштвеног лицемерја) биле једнаке оним које су водили Панч у Енглеској и Касперл у Немачкој. У Грчкој се Карађоз (Карагиос) појавио средином XIX века и током година постао је комични театар који је користио устаљене личности Карађоз театра и излагао сатири нове ауторитете. Занимљиво је да се традиција Карађоз представа, у Турској и Грчкој, одржала до данас.

У Западној Европу позориште сенки доносили су путници с Истока. Према предању прво позориште сенки у Европи основао је Доминик Серафен (François Dominique Séraphin) 1774. године у Версају, угледајући се на кинеско позориште сенки. Традиционалне источњачке лутке (фигурине) за позориште сенки израђиване су од истањене коже овце, мајмуна или магарца, а затим бојене. Одомаћивањем позоришта сенки на тлу Европе фигурине добијају нови изглед – израђују се тако да се на платну оцртавају као тамне силуете,

² Мисли се на Египат, Сирију, Тунис и Алжир.

украшене мањим или већим изрезима који пропуштају светло или постају мали витражи (бојене провидне траке повезане црним папирним тракама).

Из Француске ова врста забаве пренета је у Енглеску. Џорџ Спејт (George Speaight) и Беатрис Кинг (Beatrice King) у тексту *Лутка* (1984) наводе да се у *Причи о бурету* Бена Џонсона (Ben Jonson) помиње цела представа позоришта сенки из друге половине XVIII века. После првог таласа одушевљења позориштем сенки, други талас је наступио пред крај XIX века, када се група уметника и писаца, окупљених у кафеу „Црна мачка“ на Монмартру, удружила у стварању и приказивању представа позоришта сенки, које су карактерисале духовитост и уметничка изражајност. Следећа интересантна обнова технике позоришта сенки догодила се у доба авангардних покрета, када је Лота Рајнингер (Charlotte (Lotte) Reiniger)³ снимала део по део приказа са сенкама и направила први "анимирани" филм *Украси занесеног срца* (1919).

На простору бивше Југославије и данашње Србије нема устаљене традиције позоришта сенки. Једино је извесно да се оно могло видети у подручјима под турским утицајем (Босна, југ Србије, Македонија – и то су биле представе Карађоза), о чему говоре ретки и врло оскудни записи.⁴

ПОЗОРИШТЕ СЕНКИ ДАНАС

У савременим западноевропским позориштима за децу и младе, која се заснивају на малим трупима, с малим покретним продукцијама, актуелна је употреба живе музике на сцени, плеса, покрета и на крају – речи. Поред овога и позориште сенки доживљава своју ренесансу управо због минимума техничких средстава потребних за његову реализацију. И док је позориште сенки, као продукт дугогодишње традиције, живо у земљама Азије и у Грчкој, у Западној Европи оно се сматра специфичним обликом сценског изражавања који се ретко користи. Ако се и користи, то је само варијанта позоришта сенки, јер се иза белог застора не појављује лутка (као у традиционалном позоришту сенки) већ живи глумац. Савремени редитељи прибегавају овом „трику“ да би приказали неке продукте маште ликова комада или њихове снове. Акценат се ставља

³ Лота Рајнингер (1899-1981), немачка аниматорка и филмски режисер, постала је позната по филму *Авантуре принца Ахмета* (1926), у коме користи мотиве из *Хиљаду и једне ноћи* и ликове сенке.

⁴ Постоје извештаји да је 1608. године аустријски амбасадор, при посети турском паши, смештеном у близини Београда, гледао представу позоришта сенки. Године 1786. у Дубровнику је изведена представа позоришта сенки, али није забележено да ли је то био Карађоз или неки други облик позоришта сенки. У периоду између 1820. и 1850. године представе позоришта сенки приказиване су у београдским кафанама, у Пећи, Призрену и Приштини, као и у Сарајеву и Скопљу.

управо на поетску изражајност таквог облика приказивања, што и јесте основна карактеристика позоришта сенки, које је са својим плошним луткама, које се приказују као сенке на платну, погодно за изражавање префињених људских осећања, али и повезивање с оним најскривенијим, како у човеку тако и у универзуму. Баш због тога, позориште сенки показало се и као идеално за обликовање одређене врсте поетичних, метафоричних значења, јер својим сценским изразом (покрет уз пратњу музике и минимум речи) ствара мистичну атмосферу.

Поменуто одступање од традиционалног начина извођења позоришта сенки или, боље речен, коришћење његових техника на другачији начин (глумац уместо лутке) донекле се може сматрати илустрацијом онога што истиче Хенрик Јурковски (Henryk Jurkowski) у тексту *Човек с обе стране позорнице* (2010). Јурковски сматра да се однос према класичном и луткарском позоришту, у које спада и позориште сенки, стално мења, што доводи до тога да и само позориште доживљава трансформације због брзог развоја медија као што су биоскоп, ТВ и интернет. Под утицајем цивилизације, на првом месту савремена деца пролазе кроз „велику психичку трансформацију“, што је, сматра Јурковски, у супротности с позориштем за децу (у нашем случају позориштем сенки) које се држи традиционалних модела (Jurkowski, 2010).

ПОЗОРИШТЕ СЕНКИ КАО ДИДАКТИЧКО СРЕДСТВО

Сценска уметност је једини облик уметности где постоји директни контакт између пошиљаоца поруке (уметника) и њеног примаоца (гледаоца). Та жива веза је нешто што у данашњем свету отуђености још увек може да утиче на човека и пробуди у њему поред естетског осећања и дубоке емоције, емпатију која доводи до специфичног духовног развоја личности и њеног богаћења. Оно што је за одраслог човека глумац, то је за дете лутка. Помоћу лутке дете лакше усваја знања, изражава и проживљава своје страхове и дилеме, спознаје свет који га окружује.

Позориште сенки у обуци студената

Фигурина у позоришту сенки, за разлику од свих осталих позоришних лутака, никад се не види, већ је само сенка на платну – илузија коју ствара светлост. Основна карактеристика ових лутки-сенки јесте њихова једноставност. Лако се израђују и преносе, сцена-кулиса се лако поставља, а материјали који се користе за њихову израду доступни су свима. Дакле, оно што је потребно за представу позоришта сенки јесу: изрезане фигурине (најчешће од картона) закачене за штап помоћу кога ће се анимирати, обично бело памучно платно на коме ће се одвијати представа, дрвени рам на који је платно закачено (за то може послужити и довратак) и извор светлости (лампа, рефлектор, графоскоп...).

Спајајући емотивно, естетско и спознајно, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, у оквиру предмета Сценска уметност и Луткарство (првобитно се предмет звао Радионица за игру), 2009. године покренут је пројекат *Позориште сенки*. Циљ пројекта је био да се оспособе будући васпитачи да у свом раду користе позориште сенки као дидактичко средство које у себи има различите едукативне потенцијале.⁵

Од 2009. године, када се почело са применом позоришта сенки, па до данас, урађене су са студентима на основним и на специјалистичким студијама 263 представе. Као предлошци за представе бирају се светске и наше приче (народне и ауторске), неретко се ту нађе и понека басна.

Први изазов са којим се студенти сусрећу при реализацији било које врсте представе јесте како прозни текст прилагодити сценском извођењу, то јест – како га драматизовати. Сама природа позоришта сенки је таква да оно не трпи много текста, поготово што су фигурине које се праве прилично статичне. Због тога се мора водити рачуна да ликови не буду оптерећени дугим дијалозима, али се води рачуна да оно што фигурине не могу показати мора бити речено. Успорена динамика дешавања на платну диктира и то да представа не буде дугачка. У зависности од узраста деце ком је намењена, она траје од 10 минута (за најмлађу групу) па до 20 минута (за предшколску групу). Да би се избегла монотонија између дијалогских секвенци, убацују се певљиви сонгови, нека музичка секвенца (када деца раде представу препоручљиво је да сами праве музику – удараљкама, кишним штаповима, тапшањем...), мада студенти често прибегавају и примени гегова.

Други изазов представља израда фигурина. Студентима се даје слобода да се сами ликовно изразе и направе фигурину спрам свог сензибилитета. Ипак, у једној представи не може бити одступања у стилу самих фигурина. Уколико се користе фигурине у живописним бојама (комбинацијом картона и фолија у боји, бојени хамер папир па премазан јестивим уљем како би светлост боље продирала кроз њега), добијамо представу која подсећа на цртани филм и тако је примеренија деци нижег предшколског узраста. Ипак, ако се иде на уметнички доживљај, препоручује се употреба црног пастел папира (од 250 до 300 грама), са карактеристичним детаљом (за одређени лик) истакнутим фолијом у боји.

Трећи изазов за студенте јесте израда сценографије (кулиса). Као и у класичним луткарским представама, и у представи позоришта сенки мора се

⁵ Захваљујући успеху који је постигнут у обуци студената и у примени позоришта сенки у вртићу, овај пројекат је прерастао у интернационални 2010. године под називом *Позориште сенки у васпитно-образовном процесу*. Постао је део пројекта „Партнерство Север – Југ: Професори у дијалогу“, покренутог од стране Pädagogische Hochschule из Цириха, а под покровитељством швајцарске Фондације „Education 21“. Сам пројекат је трајао до 2016. године, али је обука студената, за примену позоришта сенки у раду, настављена.

водити рачуна о томе да сценографија не „прогута“ ликове. Уколико је сценографија пуна интензивних боја – „нападна“ или велика – ликови ће се изгубити. Морамо имати на уму да је сценографија у позоришту сенки рам за оно што се дешава на сцени. Због тога се она поставља на рубове платна остављајући централни простор за игру фигурина. Сценографија се израђује од дебљег картона или шперплоче да би могла да стоји прислоњена уз платно. Пожељно је да сценографија буде израђена на исти начин као и фигурине (материјал, техника). Уколико се употребљава боја води се рачуна да буде илустративна, сведена на симбол и да само буде у служби дочаравања атмосфере.

Четврта ставка јесте музика, а она у позоришту сенки игра значајну улогу. Студенти се охрабрују да сами бирају музику, али им се препоручује да то буду или дела класичне музике, или инструментали, управо да се не би мешао говор глумаца са речима песме.

Када је све припремљено, студенти крећу са увежбавањем представе. И мада се и током израде драматизације, али и фигурина и сценографије морају прилагодити раду унутар групе (тимском раду), права вежба за то долази тек при увежбавању представе. Простор иза платна није велики, што значи да морају научити да група „дише“ као један (да правилно изводе фигурине на платно, да се као аниматори мимоилазе и заобилазе без ометања колега...) како би се с друге стране платна представа одвијала несметано. Поред чињенице да представа представља продукт залагања свих њених учесника, још једна битна порука се упућује студентима – интеграцијом, прожимањем свих активности (у овом случају из два предмета – Сценске уметности и Луткарства) остварује се продукт који представља велико задовољство свим актерима укљученим у његово остваривање, али и његово „конзумирање“ (гледање представе).

Примена позоришта сенки у дечјем вртићу

Било који облик позоришне уметности у дечјем вртићу има погодно тло за реализацију. Сценски приказ детету првенствено представља поље за игру. Естетски моменат у том случају не представља најбитнију ставку.

Из праксе се показало да је за припрему представа позоришта сенки у дечјем вртићу (где се деца појављују и као они који израђују лутке, али их и анимирају), најбоље изабрати текст у коме су ликови животиње, јер их је лакше израдити као фигурину.

Када је реч о изради фигурина и сценографије, васпитач усмерава децу у ком правцу би требало да иду, али им и оставља слободу да се сами ликовно изразе. Приликом самосталне израде фигурина деца се уче да прихватају различитости, јер су свесни колико је свако од њих уложио труда да би осмислио и направио фигурину. Управо та чињеница смањује могућност заједљивости

међу децом. Дакле, није битан естетски изглед фигуринае, битно је да ју је дете самостално израдило, а самим тим њена емотивна вредност расте!

С обзиром на то да позоришту сенки приличе дела класичне музике или инструментали, васпитач дискретно утиче на изградњу музичког укуса код деце. Ипак, највеће добити од примене позоришта сенки у децјем вртићу приметне се када представа почне да се реализује. Позориште сенки је јединствен облик позоришта јер се представа одвија иза белог платна. Самим тим аниматори су склоњени од погледа публике. Управо због тога се позориште сенки показало као идеалан медијум за ослобађање стидљиве деце или деце с говорном маном, али и за вежбање јасног и изражајног говора – јер се баријера у облику платна мора савладати. Будући да се фигуринае налазе на штаповима и треба их прецизно анимирати, позориште сенки код деце подстиче развој fine моторике шаке, комплетне руке и раменог појаса. Уче се правилном кретању у простору и стрпљењу – да дочекају свој ред да би анимирали фигурну и изговорили реплику.

Оно што даје посебну драж овом виду позоришне уметности јесте лака доступност најразноврснијим материјалима за његову реализацију. Фигурине и сценографија се лако обликују, те деца могу сама да креирају ликове из бајки или прича, а уз једноставне инструкције васпитача постају прави мали аниматори.

У сваком случају, највећа добит за децу јесте развијање креативности, тимског духа, али и осећај неизмерне среће када по завршетку представе, свесни да су за њену реализацију сви уложили велики труд, буду награђени аплаузом. На тај начин и појединац стиче самопоуздање.

Поред добити коју имају деца, од примене позоришта сенки имају добити и васпитачи. Првенствено, употребом овог облика сценског приказа шире репертоар свог деловања у васпитно-образовном раду (примењују нови облик рада, стичу нова искуства, успостављају бољу интеракцију с децом). Такође, упознају и децје креативне потенцијале, али их и поспешују и развијају. Рад на увежбавању представе позоришта сенки развија већу толеранцију унутар групе, али и смањује степен агресије код појединца управо због самог начина извођења представе.

ЗАКЉУЧАК

Надреалне фигуре јесу основна сличност између цртаног филма и позоришта сенки. Ипак, позориште сенки има фигуре које се крећу у реалном простору, у интеракцији с људским телом (аниматором), а изазивају већу фасцинацију од ликова из цртаних филмова управо због чињенице да дете може да их опипа, да их анимира – што уз мноштво досетки увек изазива смех и опште одушевљење. Поред овога, оно чиме фигурине савременог позоришта сенки (али и луткарског позоришта уопште) изазивају одушевљење код детета јесу измењене природне пропорције, укинута закони гравитације (лик може да

лебди, виси с облака), као и боје које не одговарају природним представама о одређеним живим бићима (у овом случају – животињама).

С позориштем сенки деца могу да развијају своју креативност правећи представе за децу, представе с одраслима и за одрасле, да изводе приче које сами импровизују или оне које су им познате, а које су драматизовали сами или уз нечију помоћ. Кратким приказима прича или бајки у облику позоришта сенки било би омогућено учење и подучавање естетике, јер се указивањем на различитост, праве естетски избори, развија се моћ тумачења и вредновања онога што је виђено. Оно што је битно, а што истиче Ида Хамре (Ida Hamre) у свом тексту *Естетски и социјални потенцијали позоришта анимације (Позориште анимације: шире схваћено позориште лутака)* (2010), јесте да „контакт с уметничким процесима омогућава појединцу да научи како да нешто замисли и да се усуди да експериментирате и користи машту“, у том процесу „деца свих узраста имају могућност да обликују и оживе објекте и фигуре и да комуницирају с њима под окриљем посебне слободе која се јавља када се одговорност за радњу приписује анимираним предметима“ (Hamre, 2010).

У процесу образовања важно је подстицати код деце „утопијску имагинацију“, израз који користи Ида Хемре за инспирацију и наклоности које у свакодневном животу немају своје место. Једноставније речено, то би значило подстицати код деце наду у уметност и жудњу за њом. Поред тога што се у позоришту развијају и одржавају специфично људски односи преношења поруке од човека директно човеку, у њему је још увек сачуван својеврсни подстицај на размишљање и машту. Због тога је било који облик позоришне уметности још увек битан у животу човека од његовог најранијег периода па кроз цео живот.

Литература

- Бернар, А. (2004). Луткарство Индонезије. У: Р. Лазих (прир.): *Светско луткарство*. Београд: Фото футура, 127–132.
- Гербран, А. и Ж. Шевалије (2004). *Речник симбола: митови, снови, обичаји, поступци, облици, ликови, боје, бројеви*. Нови Сад: Киша – Stylos.
- Jurkovski, H. (2010). *Čovek s obe strane pozornice (Human on the both sides of the footlights)*. U: *Theatre for children – Artistic phenomenon: a collection of papers (Pozorište za decu – umetnički fenomen. Radovi uporedno na engl. i srp. jeziku)*. Vol. 1. Novi Sad – Subotica: Theatre Museum of Vojvodina – International Festival of Children's Theatres – Open University Subotica, 37–50.
- Курспахих, Н. (1984). Техника извођења и структура представа карађоз, *Сцена: часопис за позориште и уметност*, књ. I, XX(1), Нови Сад, 129–135.
- Никола, М. (2004). Карађоз: турско позориште сенки. У: Р. Лазих (прир.): *Светско луткарство*. Београд: Фото футура, 89–97.

Спејт Џ. и Б. Кинг (1984) Лутка. *Сцена: часопис за позориште и уметност*, књ. I, XX(1), Нови Сад, 4–9.

Hamre, I. (2010). Estetski i socijalni potencijali pozorišta animacije (Pozorište animacije: šire shvaćeno pozorište lutaka) (*Aesthetic and social potentialities in animation theatre*). U: *Theatre for children – Artistic phenomenon: a collection of papers* (Pozorište za decu – umetnički fenomen. Radovi na engl. i srp. jeziku). Vol. 1. Novi Sad–Subotica: Theatre Museum of Vojvodina – International Festival of Children's Theatres – Open University Subotica, 23–36.

<http://www.greekshadows.com/en/main.html> (Retrieved August 25, 2017.)

Ивана С. Игњатов Попович

Высшая школа профессионального образования для воспитателей в Нови-Саде

Йованка А. Улич

Высшая школа профессионального образования для воспитателей в Нови-Саде

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕНЕВОГО ТЕАТРА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Искусство сцены - единственная форма искусства, в которой есть прямой контакт между отправителем сообщения (художником) и его получателем (зрителем). Сегодня, когда все больше и больше говорят об отчуждении человека, именно эта живая связь может повлиять на человека (в нашем случае - ребенка) и пробудить в нем помимо эстетического чувства и глубокие эмоции, эмпатию, которая ведет к духовному развитию личности и ее обогащению. Объединяя эмоциональное, эстетическое и познавательное в двух предметах искусства сцены и кукол, в Высшей школе профессионального образования для воспитателей в Нови-Саде в 2009 году мы начали работать над поощрением развития и применения теневого театра в детском саду. Учитывая, что эта форма искусства сцены характерна для восточного искусства, интереса к изучению его образовательного потенциала не было. Целью приступления к этой идеи состояла в том, чтобы применить уточненную форму искусства для работы в детском саду, потому что сама работа напоминает мультфильм и поэтому близка к детям. Как и в других формах драмы, теневой театр обладает потенциалом для осуществления всех воспитательно-учебных занятий в детском саду (развития речи, изобразительного искусства, музыки и физической культуры; математики, ознакомления с окружающей средой). Однако, то, что делает теневой театр наиболее важным, для чего мы получили подтверждение через применение в детском саду, состоит в том, что теневой театр - хорошее средство (потому что все идет за занавесом) для освобождения детей, которые застенчивы, имеют страх от публичного появления или трудности в речи.

Ключевые слова: *теневой театр, образование, творчество, поощрение ребенка.*

Татјана Л. Нововић*

Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу

ИНКЛУЗИЈА И КУЛТУРНЕ (ДЕ)ФОРМАТИВНЕ КОМПОНЕНТЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ СИСТЕМУ

Апстракт: Полазећи од занимљиве тезе И. Ивића о „обрнутом Виготском“, тј. добро познатој пракси демотивишућих, (де)формативних фактора у културном систему, настојања смо усмјерили ка сагледавању и маркирању препрека за функционалну реификацију инклузивног модела у предшколском црногорском систему.

Циљ нашег истраживања је сагледавање препрека за спровођење инклузије у црногорском вртићком систему, по процјени васпитача, чије смо мишљење испитивали путем интервјуа у фокус групама. Узорком су обухваћене три предшколске установе у Црној Гори, односно 41 васпитач у оквиру 4 фокус групе, у којима су испитанице имале прилику да одговарају на питања, али и да промишљају кључне теме из домена инклузивне праксе кроз унутрашњи групни дискурс. Методом теоријске анализе анализирали смо потпорне документе, који афирмишу инклузивни концепт, а потом их упоредили са практичним, социо-културним рјешењима у предшколској пракси.

На основу добијених резултата закључујемо да се у пракси предшколских установа могу маркирати културно непотпорни системски фактори, као озбиљни изазови остваривању инклузивног модела у актуелним приликама: неусклађеност системски пројектованих рјешења и њихове практичне примјене, недостајући хоризонтални и вертикални континуитет, неадекватно организован тимски процес праћења дјете и процеса, недостајуће стручне компетенције кадра у спровођењу инклузивне праксе.

Кључне ријечи: *инклузија, изазови, предшколство, васпитачи, култура.*

* tabo@t-com.me

УВОД

Инклузивни концепт или идеја укључивања различитости у јединствени друштвени контекст и културу представља системски процес унутрашњих и спољашњих промјена, у функционалном преплету и међупрожимању. Усвајање овог концепта на нивоу декларативних одредница, свједочи о опредијељености друштва за афирмацију инклузивног модела, али је мноштво питања на која треба цјелисходно одговорити уколико тежимо суштаственој, обухватној, темељно операционализованој визији поменутог концепта у педагошкој и друштвеној пракси. У основи инклузивног приступа или парадигме у образовању је експлицитно и имплицитно опредјељење свих судионика јединственог система, да сериозно и дубоко посвећено кокреирају заједнички миље, који ће бити респонсиван према потребама природно различитих учесника. Усаглашавање референтног оквира за пуну реификацију овог концепта у пракси, темељи се на искуственим спознајама, компаративним моделима, научним епистемолошко-емпиријским индикаторима, као и културолошким експлицитним и имплицитним моделима и увјерењима. Уосталом, образовни системи не постоје изван културног окружења, макросистемског еколошког проседеа, сазданог од текућих друштвених околности, као и традицијских експоната и видљивих производа различитих културолошких епоха и сегмената, али и имплицитних, садржаних у неписаним наративним модусима презентног контекста (Брунер, 2000). Коначно, дјетињство је културни, економски и друштвени конструкт (Френес, 2004). Виготски је посебно нагласио значај социо-културних фактора за развој менталних способности и система знања, али и обрнуто, њихов могући деформативни утицај на сазријевање и динамику тих процеса (Ивић, 2008). У том смислу, И. Ивић издваја двије важне значајке укупног социо-културног корпуса утицаја на развој индивидуе: инструментална културна оруђа, настала у процесу онтогенетског развоја човјека и, на другој страни, социјално-интеракцијске интересубјективне димензије тог развоја. Кад је ријеч о инклузивном контексту, који је сам по себи нова парадигма културе, ужа усмјереност овог концепта упућује на дјецу/особе која захтијевају другачију врсту културне потпоре.

И опет, у виду одговарајућих „културно-инструменталних импланта“ и нужно пажљиво умрежених услова за социјалну интеракцију у одговарајућим срединама живљења, дијете учи, промишља, конструише своје сазнање. Притом је улога родитеља и других одраслих да у асиметричној интеракцији са дјецом, примјењују одговарајућа „културно-психолошка средства, обрасце мишљења и понашања који су обликовани културом“ (Ивић 2008: 3). На тај начин дјечје поимање сазријева, у процесу интересубјективне размјене, а интрапсихички доживљај се обогаћује. Виготскијански механизми дјечјег развоја утичу на системско напредовање персоналног хабитуса сваке индивидуе уз перманентно уткивање одговарајућих амплификатора у средину за учење. За инклу-

зивни приступ, управо овакве идеје представљају темељ адекватног обликовања релевантних васпитних мјера и интервенција, које воде трајнијим и далекосежнијим резултатима. Уколико између експлицитног и имплицитног модела инклузивне парадигме нема суштинског сагласја, онда је могуће тражити изазове за оживотворење водеће идеје, садржане у различитим видљивим и/или мање доступним показатељима.

У фокусу наше пажње је црногорски предшколски систем и начин спровођења инклузивних принципа у актуелној пракси, с нагласком на отежавајуће околности и (де)формативне факторе/утицаје, по процјени интервјуисаних васпитача.

ИНКЛУЗИВНИ МОДЕЛ У ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ ЦРНОГОРСКИХ ВРТИЋА

Инклузивни концепт у црногорским предшколским установама се реализује већ готово двије деценије. Од почетних и поступних искорака ка отварању редовних предшколских установа према дјечи са тешкоћама/сметњама и пилот рјешења у пракси, с краја деведестих година прошлог стољећа, дефинисана су обавезујућа, референтна потпорна документа, са прецизно утврђеним смјерницама о начинима и путевима функционалне афирмације инклузивног модела у црногорској образовној пракси. У презентном контексту је могуће маркирати постигнућа, али и изазове у процесу имплементације поменутог модела. Једно од темељних полазишта за креирање инклузивног модела је социоконструктивистички приступ, који апострофира интеракцију и копрожимајући однос различитих могућности, што за дјецу са сметњама/тешкоћама значи отварање природних прилика за напредовање у „зони наредног развоја“ (Виготски, 1983). У дидактички асиметричној партнерској интеракцији, дјеца су у прилици да брже уче, али су могући и непожељни исходи, попут презаштићености, пасивизације, манипулација, до формирања „научене беспомоћности“, тј. ослањања на снаге других, моћнијих, најчешће одраслих (Ивић, 2008). Стога је од посебног значаја пажљиво балансирање одговарајућег образовног модела, у којем дјеца са различитим могућностима имају прилике да кроз спретно вођени социјални дискурс унаприједи властите капацитете.

Полазећи од парадигме дјечјих могућности (насупротив немогућностима), конституисан је инклузивни модел у црногорском образовном контексту и операционализован кроз водеће референтне документе, почевши од *Стратегије инклузивног образовања* (2014–2018), затим *Закона о васпитању и образовању дјеце са посебним потребама* (2010), са правилницима, прилагођених програма, формулара за ИРОП-е, до акредитованих едукативних програма за запослене у образовању при Заводу за школство Црне Горе. Такође, на нивоу иницијалног образовања будућег наставног кадра уведени су предмети из области инклузивног образовања на

студијским програмима за предшколско васпитање и педагогију, на Филозофском факултету, а од 2014. године, конституисан је Магистарски програм за инклузивно образовање на Универзитету Црне Горе. Према подацима из МЕИС мреже за 2016/17. годину, у црногорским предшколским установама, има 927-оро дјеце са посебним образовним потребама (даље ДПОП), за коју се воде индивидуални развојни образовни планови (ИРОП) и укључена су у редовне групе вртића.

Но, поставља се питање конгруентности формално утемељеног и већ двије деценије грађеног инклузивног модела, са практичним искуствима професионалаца и осталих учесника у васпитно-образовном процесу, у нашем случају, у предшколским установама?! Стога смо у овом раду, управо апострофирали ометајуће факторе/варијабле, за цјелисходније и ефикасније спровођење инклузивних идеја и вриједности у пракси црногорских предшколских установа, како оних експлицитних, објективних, тако и имплицитних, културулошки (де)формативних и „субверзивних“.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања био је сагледавање (де)формативних фактора за ефикасније спровођење инклузивног модела у пракси црногорских предшколских установа. У сврху прикупљања емпиријске грађе на дату тему, примијенили смо полуструктурирани интервју, са питањима отвореног типа, гдје су наши испитаници, васпитачи из предшколских установа у Подгорици, Никшићу и Бијелом Пољу, указали на круцијалне изазове у презентној пракси за функционалну имплементацију инклузивних принципа. Са васпитачима у оквиру 5 фокус група из три црногорске предшколске установе (ЈПУ „Љубица Поповић“ – 2, у Подгорици, ЈПУ „Драган Ковачевић“ – 2, у Никшићу и ЈПУ „Дашо Басекић“, у Бијелом Пољу), разговарали смо на тему актуелног статуса инклузивног модела у пракси.

Актуализована проблематика је разматрана у оквиру ширег истраживања које се односило на различите аспекте/димензије инклузивног концепта у црногорском предшколству.

На оквирно постављена питања, наше респонденткиње (20 из Подгорице, 20 из Никшића, 9 из Бијелог Поља) из три предшколске установе, лоциране у двије црногорске регије (централној и сјеверној), маркирале су факторе изазова за примјену инклузије, притом, дискутујући у групама пласирана, као и новоотворена питања, што и јесте иманентно овој методолошкој форми испитивања. Наше испитанице су биле запослене васпитачице, са завршеним „бечелор“ (3 године) и/ли специјалистичким студијама (4 године).

Разговор у фокус групама је био усмјерен на разматрање два круцијална питања/проблема:

- Које су потешкоће на које наилазите у пракси приликом реализације инклузивног модела?
- Који су разлози за непоштовање стратешких, законских, програмских обавеза у предшколској пракси при укључивању дјеце са сметњама/тешкоћама у вртиће?

ДИСКУСИЈА ИСТРАЖИВАЧКИХ РЕЗУЛТАТА

Разматрајући утврђена проблемска питања у фокус групама васпитача, могуће је издвојити по сродним идејама и блиским значењима „крупније“ категорије кондензованих одговора, на оба питања.

На првостављено питање (Које су потешкоће на које наилазите у пракси приликом реализације инклузивног модела?) наше интервјуисане испитанице су доминантно одговориле предјуљујући се за једну од опција, приказаних у оквиру три категорије одговора:

1. Неадекватна системска рјешења и неефикасно тимско праћење дјеце од стране свих одговорних, релевантних инстанци, одн. представника надлежних институција. Због формалних препрека, ван организоване пажње и контроле остају дјеца с тешкоћама, која немају „папире“. То подразумева и немогућност израде ИРОП-а за ову дјецу, недостајуће право на подршку асистента, као и на потпору и праћење од стране стручног и мобилног тима.

„Кад добијемо дјецу са тешкоћама, предност је што добијемо помоћ, асистенте, али су нам проблем дјеца за коју немамо рјешења, која немају право на додатну стручну помоћ, индивидуалне планове“. Интервјуисане васпитачице примједбују и на неефикасну сарадњу између свих инстанци у тиму за праћење дјеце. „Сматрам да би педијатри морали више рећи родитељима, као и са нама развити интензивнију сарадњу. Но, некако сви бјеже од одговорности, а ми једини немамо куд...“, рекла нам је једна од испитаница из подгоричке предшколске установе. У никшићкој фокус групи, васпитачи су у бољој позицији јер су њихови стручни сарадници укључени у мобилни тим у тој средини, па се и укупна комуникација између свих одговорних актера у тиму за подршку дјеци с тешкоћама/сметњама, ефикасније и цјелисходније одвија. У бјелопољској предшколској установи наше испитанице истичу као проблем, недостајући стручни кадар, посебно психолога и других сарадника, који би им помогли при изради и праћењу ИРОП-а. Спољни сарадници су нередовни или их уопште нема, тако да су у незавидној позицији, како дјеца, тако и професионалци и родитељи. Као разлог за овакво стање наводе строге

и ригидне законске нормативе о броју стручних сарадника, који их доводе у неравноправан положај са осталима у држави.

Наше испитанице у свим фокус групама изражавају веома скептичан однос према рјешењима Комисија за усмјеравање, по којима се дјеца са комплексним тешкоћама укључују у редовни предшколски систем: „Нема развојне групе више, па нам дјецу са озбиљним сметњама укључују у редовне групе, а за тај рад ми нисмо и не можемо бити спремни из више разлога. То треба да раде дефектолози. Наше групе су прекобројне, не можемо пропратити и дјецу са сметњама!”, рекла нам је саговорница из подгоричке предшколске групе.

Испитанице из подгоричког вртића (обије фокус групе), истичу да само декларативно постоји тимски рад између свих судионика, али да сав напор и одговорност око укључивања дјеце с тешкоћама/сметњама морају преузети искључиво васпитачи. Мобилни тимови не функционишу, а родитељи одводе дјецу у ресурсне центре по препоруци Комисије за усмјеравање. „Ми пишемо извјештај на крају школске године, али радимо на основу индивидуалног плана који смо у вртићу правили. Шта раде у ресурсним центрима, ми не знамо, нити нас о томе обавјештавају“, рекла је једна од интервјуисаних васпитачица.

2. Неадекватна и непотпуна едукација, укључујући стручно оспособљавање и радни професионални развој.

Наше испитанице у свим фокус групама очекују ефикаснију едукацију иако су њихова досадашња искуства разнолика. Док су неке испитанице учествовале у бројним обукама (у свих пет фокус група), има и оних интервјуисаних васпитачица које нису имале прилике да се укључе у било какву додатну активност, осим повремених размјена искуства на стручним активима. На факултету су добиле информације и знања из ове области, али примједбују на доминантно теоријску димензију тих садржаја, с недостајућом практичном конотацијом. „На факултету смо научили садржаје као да медицину полагемо, али методичка практична знања су остала на почетном нивоу“, саопштила нам је испитаница из Подгорице. Са њом се слажу остале саговорнице у фокус групи. Кад је у питању обука у оквиру професионалног развоја, интервјуисане испитанице очекују више конкретних искустава, практичних смјерница. Испитанице из предшколске установе у Бијелом Пољу сматрају да им је обука увијек добродошла, а навеле су и неке од корисних семинара/тема, које су похађале: „Интеграција дјеце са тешкоћама у развоју“ (Save the children), Рана интервенција за дјецу са сметњама у развоју вида и сметњама у тјелесном развоју, „Рад са дјецом са тешкоћама из спектра аутизма“ и др. Васпитачи у фокус групама, у Никшићу, кажу да им је посебно користан и занимљив семинар био везан за рад са слабовидом дјецом, који су водили стручњаци из Ресурсног центра. Међутим, наши испитанице у све три средине, констатују да један семинар не може пружити значајну стручну потпору васпитачима у процесу потпуне, функционалне и намјенски цјелисходне имплементације инклузивног модела у пракси.

3. Прекобројне васпитне групе и немогућност функционалног праћења дјете с тешкоћама/сметњама у раду.

Овај проблем посебно апострофирају васпитачи из Подгорице. Већ деценијама проблем прекапацитираности вртића представља велики изазов свим актерима предшколског контекста при организовању квалитетнијег васпитно-образовног амбијента.

„У оваквим условима, немогуће је посветити пуну пажњу дјетци са тешкоћама. Стално слушамо о побољшању услова, поштовању дјетјих права, но опет је све исто, по педесеторо дјете у групи, као да нас и даље нико не доживљава озбиљно, већ нас третирају као чуваре и ту је крај!“, рекла нам је једна саговорница из подгоричког вртића, а са њом се слажу и њене колегинице из фокус група у овој средини. У Никшићу и Бијелом Пољу је ситуација нешто другачија и поред неких отежавајућих околности, број дјете у њиховим васпитним групама не прелази значајно нормативе, као што је то у подгоричким или приморским срединама.

Уколико тежимо функционалној примјени принципа индивидуализације у васпитно-образовној пракси, као једном од темељних постулата педагошке концепције усмјерене на дијете, очигледно је да у наведеним условима није могуће препознати и квалитетно подржати интересе различите дјете. Истраживање које је спроведено у оквиру пројекта Института за образовање Републике Словеније (2010–2012), у основним школама указује на значајно боља постигнућа ученика у првој тријади, зато што учитељи имају више простора за индивидуализацију рада са дјетом са тешкоћама у учењу, док наставници који раде са бројнијом популацијом немају времена за методски прилагођено подучавање (Жакел 2015: 32). Непоштовање педагошких норматива у погледу услова рада у предшколским и другим образовним установама, индукује бројне изазове у пракси и доводи у питање права и основне потребе дјете на адекватну и свеобухватну развојно-васпитну потпору.

Који су разлози за непоштовање стратешких, законских, програмских обавеза у предшколској пракси при укључивању дјете са сметњама/тешкоћама у вртиће?

Васпитачице, које су интервјуисане у оквиру фокус група из три одабране средине су, одговарајући на питања о статусу инклузивног модела у црногорским предшколским установама, јасно идентификовале објективне проблеме/потешкоће и препреке на које наилазе при укључивању ДПОП у редовне васпитне групе. Објективне препреке, које захтијевају разумијевање, рационалнији приступ свих судионика у васпитно-образовном процесу, васпитачи описују кроз финансијске, просторне изазове, недостајуће стручно-професионалне компетенције за рад са дјетом са тешкоћама/сметњама, као и немогућност тимског окупљања потребних стручњака, недостатак уже специјализованих кадрова за посебну експертизу из домена специфичних потешкоћа (разли-

чите сензорне сметње, интелектуалне тешкоће, аутизам...), амбивалентан однос родитеља и сл. Добијени резултати корелирају са налазима других међународних истраживања, која такође маркирају поменуте препреке за ефикаснију примјену инклузивног концепта у пракси: недостајуће практично искуство васпитача у овој области, недовољан број стручних сарадника у предшколској установи, недовољно дидактичког материјала, неадекватна инфраструктура (Ивановић, Ивановић, 2014).

Но, сагледавајући разлоге који су у основи непотпуног, нецјелисходног спровођења инклузивног концепта у педагошкој пракси предшколских установа, наше испитанице наводе, поред евидентних, наведених објективних потешкоћа, недостајуће суштинске интенције и интернализована увјерења различитих актера цјеловитог инклузивног модела, да се овај концепт заиста може функционално развијати и одржавати у пракси.

Добијене одговоре наших испитаница, које су се међусобно допуњавале, искуствено и кроз врло жив и садржајан дискурс, по значењским конотацијама, кондензоване су у двије категорије.

1. Културолошко-традицијски отпор према стварној и обухватној инклузији дјете са тешкоћама/сметњама у редовни предшколски систем. То подразумијева отпор у средини, у широј заједници, непознавање и неприхватање различитости на искрен и стварносно функционалан начин.

„Иако се сви наизглед залажу за једнак третман дјете и њихово укључивање у редовни систем, у нашој средини и даље гледају с резервом на дјецу с тешкоћама и не вјерују да је успјех могућ!“, рекла нам је једна саговорница из бјелополске предшколске установе. Такође, невјерица је препознатљива и код родитеља. „Родитељи дјете с тешкоћама/сметњама су у почетку заинтересовани за израду ИРОП-а али тешко дају информације које су потребне за израду Плана. Скривају проблем чак и кад је он очигледан“. С друге стране, родитељи дјете која се углавном типично развијају, с резервом гледају на оваква рјешења, изражавајући запитаност и зебњу око ефикасности организовања укупног васпитно-образовног процеса и позиције њихове дјете у актуелној пракси.

Испитанице из подгоричких фокус група такође апострофирају често имплицитно опструктиван однос представника централних институција у систему, попут игнорисања педагошких норматива и законских обавеза у погледу заштите дјете с тешкоћама/сметњама у предшколским установама.

2. Имплицитно резистентан однос самих професионалаца, укључујући васпитаче, стручне сараднике, менаџмент установе, наставни кадар из других образовних сегмената, према инклузивној идеји/моделу.

Васпитачице у фокус групама, у све три средине истичу да неадекватан однос и немар надлежних институција у систему, у погледу обезбјеђивања одговарајућих услова за рад, непоштовање педагошких норматива, посебно у

подгоричким предшколским установама, резултира незадовољством стручног кадра. Такође, наше испитанице сматрају да им у пракси недостају асистенти, али то рјешење је условљено „папирима“ Комисије, па су принуђени да се сналазе без подршке. „Не занима никога како ћемо ми изаћи на крај са том дјецом, па иако немају рјешење, мислим да ми никада нећемо имати праве услове за инклузију јер то, у ствари нико и не жели!“, искључива је једна од наших интервјуисаних саговорница. Такође, сматрају да се некритички и без квалитетне, брижљиве контроле и праћења, дјеца укључена у редовне, прекобројне групе и скучене услове, да од тога немају праве добробити. С друге стране, остала дјеца и родитељи негодују што дугорочно индукује дубиозан однос према остваривости и одрживости инклузивног приступа у пракси. Овако артикулисано незадовољство водећих креатора инклузивног процеса у педагошкој пракси предшколских установа, такође, представља имплицитно, системски микрокултурно „подривање“ поменутог модела.

3. Недовољно диверсификована сарадња између породице и предшколске установе. Д. Павловић сагледавајући природу и моделе могуће сарадње између два контекста издваја: парадигму одвојених система, парадигму допуне и парадигму подршке (Павловић Бренеселовић, 2012). Иако декларативно опредељени за парадигму подршке, у пракси наилазимо чешће на претходно поменуте „одвојене системе“ и/или „парадигму допуне“, умјесто предшколске установе као „породичног центра“ и/или „брижне обитељи“, што би био нужан предуслов за функционално афирмисање инклузивног приступа у најширем смислу (Миљак 2008: 219). Истраживања и налази познатих аутора у овој области (Barker, Buchan, Dejvis) недвосмислено указују на значај сарадње и повјерења између родитеља и стручњака у образовној установи, у процесу функционалне и ефикасне интеграције дјеце са тешкоћама/метњама за предшколску заједницу (Вујачић, Ћевић, 2012).

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од социо-културног, конструктивистичког модела дјетета и учења, инклузија дјеце са тешкоћама/сметњама у редовни предшколски систем, утемељена је на кохерентном, системском, синергизованом дјеловању свих актера укључених у овај процес. Међутим, респонсивни прописи, јасно операционализовани стратешки правци развоја инклузије, модификовани програми не могу обезбиједити обухватну, системски ефикасну примјену овог модела, уколико нису укотвљени у свјесни, намјерни, посвећени лични и професионални устрој свих судионика педагошке културе вртића. На те имплицитне препреке, као депотпорне и (де)формативне факторе утицаја, указују наше испитанице, интервјуисане васпитачице из три црногорске предшколске установе. У циљу постепеног, функционалног разусловљавања, истраживањем маркираних изазова, потребно је системски планирати активности усмјерене на унапређивање инклузивне културе у црногорском образовном систему. У том смислу, неопходно је обавезујуће тимско дјеловање свих актера и инстанци усмјерених на унапређивање инклузивног модела у предшколској и широј образовној пракси. Уколико су представници Комисије за усмјеравање, стручни тимови из предшколских установа, представници мобилних тимова, васпитачи, асистенти и родитељи континуирано у функционалној интеракцији, могуће је благовремено и цјелисходно интервенисати за добро дјетета (<http://www.udruzenje-defektologa.ba>). У контексту укупног континуитета у образовном систему, као темељног услова ефикасног инклузивног модела, важно мјесто, по мишљењу наших испитаника заузима иницијално образовање, које треба унаприједити и ускладити са потребама праксе (Мацура Миловановић, 2011). Професионални развој наставника треба да буде природни, логични и функционални наставак иницијалног образовања васпитачког кадра. Спровођење пажљиво планираних задатака свих учесника у предшколској заједници, нужно укључује континуирано праћење и евалуацију ефеката заједничких акција на подручју инклузивног образовања.

Литература

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: ZUNS.
- Френес, И. (2004). Димензије детињства. У: С. Томановић (прир.): *Социологија детињства*. Београд: ЗУНС.
- Ивановић, М. и У. Ивановић (2014). Мишљење васпитача о припремљености за инклузивно предшколско васпитање и образовање. У: Н. Гутвајн, Н. Лалић-Вучетић и Д. Стоканић (прир.): *Савремени приступи инклузивном образовању*, V Међународна научна конференција „Инклузија у предшколској установи и основној школи“. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум.
- Ивић, И. (2008). Теорија Виготског и неке варијанте поствиготскијанских теорија и њихове импликације по дидактичку интеракцију у инклузивној школи. *Univerzitet u Oslu (Workshop o teoriji Vigotskog i inkluzivnom obrazovanju*, James Wertsch, SAD & Ivan Ivić, Serbia, 2008, Oslo).
- Мацура Миловановић, М., Гера, И. и М. Ковачевић (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 208–222.
- Миљак, А. (2009). *Живљење ћеце у вртићу*. Загреб: СМ Наклада Д.О.О.
- Павловић-Бренеселовић, Д. (2012). Перспектива васпитача о професионалном усавршавању са становишта системске концепције професионалног развоја. Београд: *Андрагошке студије* – Институт за педагогију и андрагогију, 145–162.
- Стратегија инклузивног образовања у ЦГ* (2013). Подгорица: Министарство просвјете Црне Горе.
- Стратегија раног и предшколског васпитања и образовања у Црној Гори*, 2016–2020 (2016). Подгорица: Министарство просвјете Црне Горе, Уницеф. Retrieved Mart 4, 2017 from World Wide Web https://issuu.com/unmontenegro/docs/strategija_ranog_i_predskolskog_vas.
- Виготски, Л. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вујачић, М. и Р. Ђевић (2013). *Инклузивно образовање: појмовно одређење, принципи и карактеристике*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). *Службени лист РЦГ*, шт. 40/11.
- Žakelj, A. (2015). Teachers' Views on Types of Support Provided for Pupils with Learning Disabilities, *Croatian Journal of Education*, 17(4), 69–102. Retrieved September 24, 2017 from World Wide Web http://www.udruzenjedefektologa.ba/phocadownload/okrugli_sto/Utjecajteorije%20Ekologija%20ljudskograzvoja%20na%20sistem%20rane%20intervencije.pdf.

Tatjana L. Novovic

University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Nikšić

INCLUSION AND CULTURAL (DE)FORMATIVE COMPONENTS IN PRE-SCHOOL SYSTEM

Summary

Starting from I. Ivić's interesting thesis on the „reverse Vigot“, i.e. a well-known practice of demotivating and (de)formative factors in the cultural system, we directed our efforts towards the observation and marking of obstacles for presenting a functional re-inclusion of the inclusive model in the Montenegrin pre-school system.

The objective of our research is to look at the obstacles for the introduction of inclusion in the Montenegrin nursery system, based on the opinion of the pre-school teachers, whose opinion was examined through interviews performed in the focus groups. The sample covered three preschools in Montenegro, ie 41 teachers within the 4 focus groups, in which respondents had the opportunity not only to answer questions, but also to consider key topics from the domain of inclusive practice through internal group discourse. Using the methodology of theoretical analysis we analyzed supporting documents, which affirm the concept of inclusion, and then compared them with practical, socio-cultural solutions found in the pre-school practice.

The obtained results show that cultural non-supportive system factors, as serious challenges to achieving an inclusive model in the current situation in practice pre-school institutions can be found in the educational system, along with a mismatch of systemically designed solutions and their practical application, lacking horizontal and vertical continuity, inadequately organized team monitoring the whole process and the lack of professional competencies of the personnel in the implementation of the inclusive practice.

Key words: *inclusion, challenges, preschool, educators, culture.*

**УЏБЕНИК И ШТАМПАНИ
МАТЕРИЈАЛИ КАО
КУЛТУРНО-ПОТПОРНА
СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ
УЧЕЊА И РАЗВОЈА**

Бране Р. Микановић*
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет

УЏБЕНИК И МУЛТИМЕДИЈАЛНИ СИСТЕМИ У ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ КАО КУЛТУРНО- ПОТПОРНИ СИСТЕМИ

Апстракт: У традиционалном образовању и васпитању, односно у традиционалној настави, уџбеник је најчешћи и често једини културно-потпорни систем. Данас у савременој настави постоје бројне могућности примене мултимедијалних система, подржаних различитим софтверским пакетима и високо софистицираном информатичком технологијом.

Аутор у фокус рада ставља школски уџбеник и мултимедијалне системе као најчешће културно-потпорне системе, с циљем да се укаже на могућности, али и на ограничења њихове примене у процесу образовања и васпитања.

Критичка анализа савремених теорија уџбеника и савремених школских уџбеника показује да је могуће издвојити функције уџбеника: у односу на ученика, у односу на наставника и у односу на ниво образовања, што битно оправдава њихову примену у савременој школи. Мултимедијални системи нису довољно искориштени у елементарном образовању и васпитању и нису успели потиснути употребу уџбеника. Спој ова два културно-потпорна система омогућен је у мултимедијалном уџбенику, који на нашим просторима још није доживео целовито педагошко издање.

Образовно-васпитним институцијама, ауторима уџбеника, субјектима наставе, програмерима, остаје обавеза да и даље усавршавају и школски уџбеник и мултимедијалне системе, не са циљем да један потисне кориштење другог, већ да оба више доприносу квалитету наставе, квалитету поучавања и (само)учења и квалитету знања.

Кључне речи: *школски уџбеник, мултимедијални системи, културно-потпорни систем, настава.*

* brane.mikanovic@ff.unibl.org

УВОД

У традиционалном образовању и васпитању, још прецизније, у традиционалној настави, уџбеник се најчешће наводи као једини културно-потпорни систем. Под уџбеником се поред основног уџбеника, подразумевају и приручници, додаци, практикуми, збирке задатака, радне свеске и сл. Уџбеник као културно-потпорни систем је „преживео“ и надживео традиционалну наставу. У иновативној (савременој) настави постоји могућност кориштења различитих културно-потпорних система, али уџбеник и даље има примат у односу на остале културно-потпорне системе. Због чега је то тако?

Да ли је уџбеник данас заиста савремен и довољно квалитетан? Да ли се данас истински у образовно-васпитним институцијама одвија само иновативна настава? Где су границе између традиционалне и иновативне наставе? Да ли се уџбеник као најдуговечнији културно-потпорни систем може заменити другим културно-потпорним системима? Зашто су мултимедијални системи доживели помодарство уместо да истински буду у функцији квалитета наставе? Одговор на ова и бројна друга питања завређује посебан рад и опсежна емпиријска истраживања.

Уџбеник је у иновативној (савременој) настави доживео највеће и оправдане критике стручне и научне педагошке, психолошке и социолошке јавности. Те критике посебно указују на то да уџбеник данас још увек има недостатака у погледу структурисања његових основних компоненти, посебно у погледу дидактичко-методичког обликовања. Културолошке поделе, друштвено-политичке неусаглашености на нашим просторима довеле су до тога да се на малим просторима користе различити уџбеници, па чак и исти уџбеници са различитим називима. Тако, на пример, у БиХ постоји *Историја, Хисторија и Повијест* и проблем није толико изражен у томе што се ти предмети тако називају, већ у томе што се у њима исти догађаји различито описују. Нема сумње да такви уџбеници мало доприносе интеркултуралном васпитању и развоју интеркултурног идентитета сваког појединца. Свакако, треба навести и то да данас још увек постоје уџбеници са већим бројем материјалних грешака и сл. Уместо да се приступи креирању и поправљању онога што се поправити да, у неким земљама одобрено је већем броју издавачких кућа да публикују уџбенике. И наравно, прича се опет понавља, само су сада оне исте грешке у другој боји и на папиру бољег квалитета.

Поред уџбеника, у иновативној настави користе се и други културно-потпорни системи, као што су телевизија и информатичко-комуникацијска технологија подржана различитим софтверским решењима. Најчешће ту технологију називамо образовна технологија, али је она код нас још увек недовољно развијена да би имала примат у односу на друге културно-потпорне системе. Због њене

неразвијености и концепти образовања на даљину код нас тек се симболично помињу у теорији, док у пракси такви примери готово да и не постоје. У овом раду ћемо користити термин мултимедијални системи у настави.

У овом раду настојаћемо сагледати могућности и ограничења школског уџбеника као традиционалног културно-потпорног система, који ће, по свему судећи, још дуго бити најзаступљенији у образовно-васпитним институцијама, као и могућности и ограничења мултимедијалних система у настави као савремених културно-потпорних система.

ШТА ЈЕ КУЛТУРНО-ПОТПОРНИ СИСТЕМ?

Термин *културно-потпорни систем* чини се једнозначним и лако разумљивим. Ипак, ради се о термину који се састоји од три речи: култура, потпора и систем. Култура се често одређује у ужем и ширем значењу. Култура у ужем значењу најчешће подразумева духовно стваралаштво. У ширем значењу, под културом се „подразумевају сва достигнућа човека и људског друштва, односно материјална и духовна добра. Таквим значењем култура се схвата као интегрални део живота у тоталитету“ (Бранковић, Микановић 2017: 75). Прецизнијим одређењем, „култура подразумева заједничку традицију, веровање, обичаје, мотиве, вредности и симболе, па се идентитет заснован на култури препознаје по вредносним садржајима који су груписани око заједничке историје, религије, језика, фолклора, митологије, права, обичаја, уметности“ (Божиловић 2006: 243). Култура је иманентна само човеку, она је начин његовог живота. Култура је вредност помоћу које се одређује и објашњава одређено друштво. Култура омогућава континуитет прошлост-садашњост-будућност, посебно у смислу да она одржава традицију конкретног друштва. Култура подразумева интеграцију свега онога што је човек створио у духовном и материјалном развоју. Она отвара процесе развоја, стваралаштва и омогућава појединцу опстанак у друштву. Потпора се најједноставније одређује као подршка субјекту у његовом развоју. Та подршка може бити неки други субјект, али и одређено материјално добро. Средство је најкраће казано алат који се користи у одређеној активности.

Често се у вези са културно-потпорним системима наводи и термин *културно-потпорна средства*. Д. Плут сматра да су културно-потпорна средства културни ослонци у развоју или, на одређен начин, инфраструктура развоја (Плут, 2003). Културно-потпорна средства имају уже значење од културно-потпорних система. И једнима и другима заједничко је културно порекло из спољашње средине и када се усвоје или структуришу са знањем које је појединац усвојио, она се опет препознају. Када је у питању процес образовања и васпитања, посебно је важно препознавање културно-потпорних средстава. „Културно-потпорна средства су културно препознатљиви посредни-

ци између појединаца и културе који омогућују културну медијацију индивидуалног развоја појединца, посредством које се успостављају и одржавају све, за човека битне, психичке функције, а преко њих и репродукција културе и њен развој“ (Плут 2003: 57). У овом одређењу културно-потпорних средстава уочавамо психолошке, педагошке, али и културолошке импликације. Психолошке се огледају у развоју психичких функција, педагошке у могућностима различитих приступа репродукцији постојеће културе, културолошке у могућности продуковања нових културних продуката и вредности за будућа покољења.

УЏБЕНИК КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНИ СИСТЕМ

Које су одреднице уџбеника као културно-потпорног система? На ово почетно питање није једноставно конципирати кратак и једнозначан одговор. Савремени уџбеник битно је детерминисан културолошким захтевима одређеног друштва, односно културним идентитетом, а којем у значајној мери доприноси и школа. „Школа и уџбеник су плод и саставни део одређеног културног идентитета, самосвести свих учесника процеса образовања и њихове способности да комуницирају са другима и да се препознају у/по њима, како бисмо схватили одакле смо дошли и куда идемо, шта чини нашу посебност“ (Инђић 2001: 25). У квалитетан уџбеник је нужно уградити читав низ културно-потпорних подсистема. Квалитетан уџбеник треба да обухвати следеће подсистеме (елементе): културу – културне феномене, знање – врсте знања, учење – различите облике учења, мотивациона средства у уџбенику, језик уџбеника, систем питања и задатака. Ови системи доприносе стварању комплексне структуре уџбеника. „Неопходно је да уџбеник самом својом структуром непрекидно нужно *увлачи* ученике у интеракцију која ће укључивати разноврсне интелектуалне активности и стратегије интелектуалног понашања“ (Пешић 1998: 169).

Полазни и изузетно битан подсистем у уџбенику је култура. У конципирању уџбеника се полази од културне супстанце која обухвата широку листу феномена који чине културу. Д. Плут наводи читав низ феномена, од којих издвајамо неке: артефакти, уметност, игра, симболи, језик, знање, вредности, идеологија, веровања, обичаји, начин живота, закони, морал, стандарди, све што људи раде, институције итд. (Плут 2003). Култура интегрише сва духовна и материјална добра која је човек створио. Заправо, сама култура је читав систем културних феномена. И уџбеник је култура. Уџбеник је намењен првенствено ученицима, с циљем да им олакша процес учења и стицања знања у култури, помоћу културе, са циљем стварања нових културних вредности.

После ослањања на културне изворе (феномене), потребно је познавати врсте знања и према њима концепирати садржаје који омогућавају усвајање: чињеничног, концептуалног, процедуралног, примењеног и метакогнитивног знања (највишег нивоа знања).

Знање се усваја учењем и квалитет новог знања зависи од квалитета постојећег знања. Због тога је потребно познавати различите врсте учења, посебно могућности активирања (мотивисања) ученика у процесу учења. Савремени уџбеник треба да омогућава програмирано, проблемско, индивидуализовано, откривајуће, истраживачко, самостално, сарадничко и самоусмерено учење.

У мотивациона средства у уџбенику најчешће убрајамо илустрације. Због обима уџбеника не треба штедјети на броју илустрација. Оне имају естетску вредност у уџбенику. Постоје различите илустрације и у једном уџбенику може бити више типова илустрација. Аутори Б. Требјешанин, А. Пешикан и Т. Ковач-Церовић илустрације деле на иконичке (фотографије, реалистични цртежи, стилизовани цртежи, апстрактне слике, цртежи и портрети) и симболичке (мапе, планови, схеме, графикони, дијаграми, табеле и формуле) (Требјешанин и сар., 1990). Аутори уџбеника посебно треба да воде рачуна о томе да илустрације буду смислене. Смисленост илустрација остварује се када оне прате садржај текста и интерпретирају га на нов начин, када олакшавају прегледност текста, када изазивају асоцијације, када репрезентују структуру текста, када дају ново значење које је тешко вербално исказати, када подижу прецизност информације и када имају естетску вредност (Требјешанин и сар., 1990). Мотивација за школско учење најквалитетније се развија у школи. Због тога посебно треба водити рачуна о циљевима учења и потребама ученика за учењем. Мотивација за учење појављује се са жељом да се ученик бави уџбеником. „Први корак у стварању те претпоставке јесте перцептивна (визуелна) атрактивност, изазовност уџбеника која код ученика подстиче жељу да га узме у руке и листа. Богатство, разноврсност и лепота илустрација, уношење фотографија значајних личности, модеран, допадљив и динамичан дизајн, као и технички квалитет саме њихове реализације, решења су која могу бити корисна“ (Требјешанин, Лазаревић 2001: 125).

За језик уџбеника треба да важи све што и за писани језик. Језик уџбеника је књижевни језик у којем су испоштоване све правописне норме. Карактеристике језика уџбеника су: језик уџбеника треба да омогући преношење идеја, језик уџбеника је уређени језик модерне науке, језик уџбеника треба да буде примерен језичким компетенцијама узраста коме је уџбеник намењен, језик уџбеника треба да буде редуван, језик уџбеника треба да буде прецизан, језик уџбеника је језик друштвене елите (према: Плут, 2003). Овде ћемо се осврнути на карактеристику језика уџбеника према којој то треба да буде језик науке. Аутори различито тумаче појам *научност*. То је делом и због тога што се у оквиру сваке науке може говорити о специфичностима њеног научног језика. „Иако је прецизан и уређен, језик науке има своју снагу, своју ватреност, динамичност, контраверзност. То је језик мисли, а мисао је ватра, а не глиб општих

места. Мисао подразумева кретање, свест о границама важења, набој као лични став, убеђеност или сумњу, али свакако однос према ономе о чему се говори“ (Плут 2003: 222). Претрпаност уџбеничког језика информацијама и непрецизност језика уџбеника битно умањују вредности уџбеника. То се посебно читује у уџбеницима намењеним старијем школском узрасту.

Систем питања и задатака представља изузетно битан структурни подсистем савременог уџбеника као културно-потпорног система. Б. Требјешанин и Д. Лазаревић сматрају да је питање избора критеријума класификације питања и задатака у уџбенику један од суштинских проблема. Ауторице су питања и задатке класификовале према следећим критеријумима: *облик учења* – питања и задаци репродуктивног типа и питања и задаци продуктивног типа; *врста усмерености питања и задатака* – питања и задаци који су усмерени на материјалну страну образовања и питања и задаци који су усмерени на функционалну страну образовања; *етапе наставног процеса* – уводна питања и задаци, питања и задаци за стицање нових знања, питања и задаци за понављање градива, питања и задаци за систематизацију и питања и задаци за проверавање, односно самопроверавање и вредновање и *функција питања и задатака* – питања и задаци у функцији утврђивања и репродукције знања, питања и задаци у функцији овладавања методом и поступцима логичког мишљења и питања и задаци у функцији примене стечених знања (Требјешанин, Лазаревић, 2001).

МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ПРИМЕНЕ УЏБЕНИКА

Могућности квалитетног уџбеника у психолошко-педагошком и дидактичко-методичком смислу су велике, посебно онда када се уџбеник не користи и не третира као „основно средство у настави“, што је и погрешно, већ када се користи као извор за креирање различитих стратегија, метода и поступака поучавања и учења у етапи обраде нових наставних садржаја или у етапи вежбања, понављања и вредновања образовно-васпитних постигнућа ученика и целокупног наставног процеса. Свакако да је велике домете могуће остварити онда када имамо квалитетан уџбеник и стручног наставника који зна на најквалитетнији начин користити уџбеник. Квалитетан уџбеник одликује савременост или модерност. „Уџбеник по свим критеријумима мора бити у сагласју са потребама и духом свога времена, да живи и изражава социо-културни, економски, научно-технолошки амбијент, резултате и тенденције развоја дате средине, као и глобалне цивилизације“ (Ињић 2001: 21–22). Квалитетан уџбеник истовремено омогућава и образовање и васпитање, како у активностима поучавања ученика од стране других субјеката, тако и у активностима самосталног и самоусмереног учења било у настави, било изван ње. Квалитетан уџбеник је много више од основног извора сазнања и обавезне школске књиге, он је културно-потпорни систем. Квалитетне уџбенике детерминишу бројна конструкцијска решења, из-

међу мноштва решења, издвајамо конкретна: доступност релевантних знања и искустава, дискриминабилност градива, јасноћа и стабилност знања, кохерентност и очигледност структуре текста, проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта, остваривање метакогнитивне функције, остваривање мотивационе функције и изграђивање културе служења књигом (Пешић, 1998).

Д. Плут је навела следећих двадесет пет својстава доброг уџбеника: атрактивност, аутентичност, блискост, читљивост, далекосежност, истинитост, изазовност, изводљивост, осетљивост, отвореност, поступност, прецизност, предвидљивост, примењивост, разноврсност, разумљивост, селективност, структурисаност, сврсисходност, развојност, редувантност, репрезентативност, трансформабилност, укљученост и услужност (Плут, 2003). Свако наведено својство завређује посебан коментар и пажњу, што би захтевало додатне странице у овом раду. Због тога ћемо се критички осврнути на улогу субјеката наставе (ученика и наставника) у погледу наведених својстава доброг уџбеника. Нема сумње да ће уџбеник у настави имати већу културно-потпорну вредност уколико удовољава већем броју наведених својстава. Због тога би од пресудне важности било да аутори уџбеника поведу више рачуна о задовољавању критеријума који доприносе наведеним својствима уџбеника. Ако нека од наведених својстава доброг уџбеника аутор намерно или случајно изостави, остаје на наставнику да изостављено својство на најадекватнији начин надокнади. Активан и креативан наставни процес подразумева заједничко настојање наставника и ученика да наведена својства препознају, побољшају или просто да за њих нађу најбоље алтернативно решење. Могућности примене и веће искориштености уџбеника у настави највише одређују:

1. квалитет уџбеника – дидактичко-методичка уређеност уџбеника,
2. циљ, задаци и исходи наставе – ниво постављених, очекиваних и реално могуће остваривих захтева у настави,
3. стручност наставника – стручан наставник са мало „алата“ може створити много, исто тако, недовољно стручан наставник и најбољи „алат“ неће препознати и наставу ће свести на импровизацију,
4. ниво оспособљености ученика – узраст, ниво знања, способности, интересовања, оспособљеност за самоусмерено учење.

У савременом образовању и васпитању, посебно у наставном процесу, могућности примене уџбеника битно су одређене његовим функцијама. „Критичка анализа различитих теорија уџбеника као и савремених школских уџбеника који се користе у васпитно-образовном процесу, те дидактичко-методичких функција уџбеника показује да је могуће издвојити различите групе педагошких функција уџбеника“ (Микановић 2016: 485). Посебно су битне: 1. *функције уџбеника у односу на ученика* – усвајање појмова; сазнање истине; проблемско, откривајуће и истраживачко учење; самостално и самоусмерено учење; сарадничко учење; виши ниво информисања од оног којег

ученик тренутно има; различите врсте комуникације; мотивација за учење; развој креативног и критичког мишљења; развој метакогниције; развој културе кориштења књигом; различити нивои самовођења у процесу откривајућег, проблемског и истраживачког учења; повезивање ранијих знања и искустава са новим садржајима; самопроверавање и благовремене повратне информације. 2. *функције уџбеника у односу на наставника* – остваривање циљева и задатака наставе; дефинисање већег броја исхода учења; избор стратегија, метода и поступака наставног рада; целовит образовни, васпитни и функционални утицај на ученика; иновирање наставног процеса; припрема ученика за рад; праћење ученика у самом процесу учења; давање повратних информација ученицима; вредновање постигнућа ученика на крају процеса учења (према: Микановић, 2016) и 3. *функције уџбеника у односу на ниво образовања* (произилазе из врсте уџбеника – академски, акциони, посреднички, интерактивни, референтни и кумулативни уџбеник (према: Требјешанин, Лазаревић, 2001). Изостављање наведених функција уџбеника битно умањује могућност њихове примене у настави. Непотпуност дидактичко-методичке апаратуре уџбеника, посебно у делу који се односи на систем питања и задатака додатно смањује могућност примене уџбеника, посебно у наставним етапама вежбања, понављања и вредновања.

Теоријским утемељењем таксономије, класификацијом циљева из сва три подручја (когнитивно, афективно, психомоторно) и методолошким поступцима анализе садржаја уџбеника из познавања природе и друштва, проучавајући могућност примене таксономије васпитно-образовних циљева у анализи садржаја уџбеника природе и друштва, аутори Д. Бранковић, Б. Микановић и Д. Партало (2013) су отворили једно релевантно и вишеслојно питање: Да ли аутори уџбеника довољно познају смисао и суштину таксономије циљева васпитања и образовања, те да ли су, и у којој мери, наставници стекли компетенције да остварују таксономију на сасвим конкретним садржајима (изворима знања) учења? За ауторе уџбеника и наставнике од пресудне је важности да познају научне основе савременог приступа структури уџбеника. Поред Блумове таксономије образовних циљева, битно је уважити социокултурни приступ развоју Виготског, конструктивистички приступ Пијажеа, те информатички приступ. Недостатак оваквих научних основа у уџбенику знатно ограничава могућност његове примене у савременој настави. Та ограничења се посебно очитују у недостатку примене уџбеника у организовању различитих приступа учењу.

МУЛТИМЕДИЈАЛНИ СИСТЕМИ У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

Последњих деценија 20. века, још интензивније првих деценија 21. века, у педагошкој литератури појавили су се нови термини, као што су: образовна технологија, информационе технологије у образовању, дигитални медији у образовању, образовање на даљину, образовни софтвери и сл. Све је то на извештан начин допринело интензивирању проблема конституисања посебне педагошке научне дисциплине – медијске педагогије. Не упуштајући се у дубљу анализу семантичких проблема између наведених термина, у овом раду ћемо се одредити за термин мултимедијални системи. Они су у неколико протеклих деценија доживели велику експанзију и своју примену су нашли у различитим делатностима и сферама људског живота, тако да су данас живот, рад и учење без њих незамисливи. Мултимедијални системи су подржани различитим савременим електронским медијима. Могућност њихове примене постоји и у образовању. Са појавом телевизије убрзо се појавила и образовна телевизија. Телевизија је била велико откриће мас-медија које обједињује слику, звук и текст у јединствен систем. Међутим, данас телевизија ни изблиза нема могућности које омогућава компјутерска технологија. „Мултимедијални рачунари омогућују интеграцију слике, звука и филма у јединствен систем, који се повезује у глобалну рачунарску мрежу. На тај начин јавно су доступни бројни мултимедијални садржаји који су прилагођени образовању младих и перманентном образовању одраслих“ (Солаковић 2007: 63). Вредност мултимедијалних система је у томе што образовно-васпитним институцијама и субјектима наставе омогућава да се ослободе скупих и непотребних наставних средстава, помагала и уређаја.

Чиме су одређени донети мултимедијалних система? Ово је полазно и суштинско питање које се мора максимално размотрити ако желимо унапредити наставу применом мултимедијалних система или, у противном, примена мултимедијалних система постаће сама себи циљ. Настава не постаје иновативна и мултимедијална онда када се у њој користе рачунари и интернет, већ онда када се они успешно користе у процесу усвајања знања и када олакшавају процес поучавања и (само)учења. Могућности примене мултимедијалних система одређене су количином обухваћених и остварених предности које они пружају у настави. Пожељно је да се обухвати што већи број следећих предности примене мултимедијалних система у настави:

- могућност реализације дефинисаних циљева, конкретизованих задатака и формулисаних исхода у настави и њихово међусобно усклађивање,
- рационализација рада ученика и наставника,

- интензивирање наставног процеса,
- иновирање (модернизација) наставног процеса,
- индивидуализација рада ученика у настави,
- вишесмерна наставна комуникација,
- могућност неограниченог броја прегледа остварених резултата (само)рефлексја,
- брза могућност корекције грешке,
- ефикасније успостављање радне дисциплине и повољне наставне климе у разреду,
- контрола и управљање наставним процесом,
- брза и благовремена повратна информација,
- већа мотивисаност ученика за наставни рад,
- унапређивање поступака вредновања образовно-васпитних постигнућа ученика (креирање електронских тестова знања),
- одговорност ученика и наставника за токове и исходе наставе и (само)учења,
- еманципација субјеката наставе.

У прилог наведених предности примене мултимедијалних система у настави иду и резултати емпијских истраживања. „Коришћењем мултимедијалних компјутера ученици пажљивије прате мултимедијалну презентацију, боље памте наставне садржаје, нарочито оне који се теже уче само слушањем или читањем и активније учествују у процесу сазнања нових садржаја“ (Соланковић 2007: 64). Кључни разлог због којег се требамо одредити за примену мултимедијалних система у настави јесте могућност брже и веће мисаоне активизације ученика у процесу сазнања. Она је предуслов свих активности ученика и свих врста мишљења које он може применити у процесу (само)учења. Применом мултимедијалних компјутера посебно се доприноси апстрактном, критичком и стваралачком мишљењу ученика.

Поред великих могућности у примени мултимедијалних система у настави, постоје и бројна ограничења. Тешко их је навести према неком прецизном критеријуму. Најчешћа су:

- још увек постоји уочљива „заробљеност“ и „орјентисаност“ школе ка традиционализму,
- недовољна опремљеност школе мултимедијалним рачунарима,

- недовољна стручна оспособљеност наставника за кориштење мултимедијалних система,
- површност у примени мултимедијалних система,
- недостатак компјутерских програма за наставу,
- недостатак програмираних и мултимедијалних уџбеника.

У нашим школама рачунари се још увек више користе у административне сврхе, као што су: креирање распореда часова, формирање одељења, евиденције оцена (електронски дневници), сарадња са родитељима, рад у школској библиотеци, организација и управљање радом школе, вођење педагошке документације и школске администрације.

Често се као пример мултимедијалних система у настави наводе мултимедијални уџбеници. Преношење наставних садржаја (текста, слика, илустрација, питања и задатака) из класичног уџбеника путем мултимедијалне презентације на рачунару не представља аутоматско креирање мултимедијалних уџбеника. Мултимедијални уџбеник се битно разликује од класичног уџбеника и пружа много веће могућности у брзини и количини долажења до нових информација.

ЗАКЉУЧАК

Изражена педагошка, психолошка, социолошка и културолошка специфичност образовно-васпитног процеса, односно наставног рада са децом и младима, подразумева обавезност ослањања на културно-потпорне системе. У традиционалном разредно-предметно-часовном систему образовања, још од времена Коменског (17. век) користи се уџбеник као једини и најчешћи културно-потпорни систем.

У другој половини 20. века и у првим деценијама 21. века велику експанзију су доживели мултимедијални системи у образовању. Увођење мултимедијалних система у образовно-васпитни систем захтева посебан приступ. По свему судећи, то ће на нашим просторима бити изузетно дуг процес. Резултати на њиховом инкорпорирању више су видљиви у високошколском образовању, мање у средњој, још мање у основној школи. Постоје покушаји креирања мултимедијалних уџбеника који још увек не задовољавају основне педагошке стандарде.

Вредност културно-потпорних система у образовању и васпитању повећава се са могућностима њихове примене. На културно-потпорне системе не смемо гледати као на статичне сегменте образовања и васпитања, већ као на динамичне изворе покретања активности свих субјеката у настави. Ретки су примери квалитетних школских уџбеника у којима су савремене теорије уџбеника нашле своју потпуну примену. Када су у питању мултимедијални системи у образовању, њихова примена је још тежа. Да парадокс буде већи, о педагошким могућностима и вредностима мултимедијалних система у образовању и васпитању јако мало пишу и истражују педагози и психолози. Управо пред њих се поставља обавеза и задатак да и даље теоријски и емпиријски истражују и преиспитују функције уџбеника и мултимедијалних система у образовању и васпитању. Унапређење квалитета културно-потпорних система у образовању и васпитању, односно у наставном процесу, увек ће бити актуелно педагошко и друштвено питање.

Литература

- Божиловић, Н. (2006). Идентитет и значење стила у поткултури, *Филозофија и друштво*, бр. 2, 233–250.
- Бранковић, Д., Микановић, Б. и Д. Партало (2013). Примјена таксономије васпитно-образовних циљева у анализи садржаја уџбеника природе и друштва, *Учитељ*, бр. 4, 539–551.
- Бранковић, Д. и Б. Микановић. (2017). *Васпитање и слободно вријеме*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Bruner, J. (1988). *Proces obrazovanja*. U: T. Kovač Cerović (prir.): *Psihologija u nastavi*. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Инђић, Т. (2001). Социолошко-културолошка очекивања од савременог уџбеника. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 21–29.
- Микановић, Б. (2006). Уџбеник као средство развијања критичког и креативног мишљења ученика, *Радови*, бр. 9, 399–408.
- Микановић, Б. (2009). Савремени уџбеник и истраживачки рад ученика. У: И. Радовановић, Б. Требјешанин (прир.): *Иновације у основношколском образовању – вредновање*. Београд: Учитељски факултет, 136–144.
- Микановић, Б. (2016). Педагошке функције савременог уџбеника. У: А. Пешикан (прир.): *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 479–488.
- Пешић, М. Ј. (1998). *Нови приступи структури уџбеника – теоријски принципи и конструкција 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.
- Солаковић, И. (2007). *Мултимедијални уџбеник у функцији квалитета наставе*. Бијељина: Српско културно и просвјетно друштво „Просвјета“.
- Требјешанин, Б., Пешикан, А. и Т. Ковач-Церовић (1990). Анализа мотивационих карактеристика уџбеника за ниже разреде основне школе, *Психолошка истраживања*, бр. 4, 205–245.
- Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (2001). *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Бране Р. Микановић

Универзитет у Бани-Луке, Филозофски факултет

УЧЕБНИК И МУЛТИМЕДИАЛНЕ СИСТЕМИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ В КАЧЕСТВЕ КУЛТУРНО- ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ

Аннотация

В традиционном образовании и воспитании или в традиционном обучении учебник является наиболее распространенной и часто единственной культурно-поддерживающей системой. Теория учебников перечисляет многочисленные и различные функции учебников (культурные, психологические, мотивационные, информационные, формирующие, познавательные, дидактические и другие функции). После учебника образовательное телевидение, нашло свое место в классе, но оно было недолгим. Сегодня в современном обучении есть множество возможностей применения мультимедийных систем, поддерживаемых различными программными пакетами и высокотехнологичными информационными технологиями.

В центре внимания этой работы автор поставил школьный учебник и мультимедийные системы в качестве наиболее распространенных культурно-поддерживающих систем, чтобы указать на возможности, но также и на ограничения их применения в процессе образования и воспитания.

Критический анализ современной теории учебников и современных школьных учебников показывает, что можно извлечь функции учебников: по отношению к ученикам, по отношению к учителям и по отношению к уровню образования, что существенно оправдывает их применение в современной школе. Мультимедийные системы недостаточно использовались в элементарном образовании и воспитании и не успели вытеснить использование учебников. Комбинация этих двух культурно-поддерживающих систем осуществлена в мультимедийном учебнике, который у нас еще не опубликован в области педагогического образования.

Образовательно-воспитательные учреждения, авторы учебников, лекторы, программисты обязаны дополнительно совершенствовать школьный учебник и мультимедийные системы, а не с целью подталкивания одного к другому, но, чтобы оба они способствовали качеству преподавания, качеству образования и (само)образования и качеству знания.

Ключевые слова: *школьный учебник, мультимедийные системы, культурно-поддерживающая система, преподавание.*

Мирјана М. Стакић*

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СТАВОВИ УЧИТЕЉА О МОТИВАЦИОНОЈ ВРЕДНОСТИ ЈЕЗИЧКИХ ПРЕДЛОЖАКА У УЧБЕНИЦИМА ГРАМАТИКЕ

Апстракт: Испитујемо садржај учбеника граматике за четврти разред основне школе као потпорног средства у функцији учења српског језика. Циљ је да утврдимо мишљења учитеља о томе: 1) да ли су примери из језика дати у учбенику ученицима актуелни и занимљиви; 2) да ли примери из језика у учбенику упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију; 3) да ли примери из језика у учбенику мотивишу ученике да самостално истражују и уче. Истраживање је спроведено маја месеца 2016. године на узорку од 153 учитеља. Резултати, по мишљењу учитеља, показују да примери из језика у граматицима за четврти разред основне школе у великој мери: нису ученицима интересантни и актуелни; не упућују на унутарпредметну и међупредметну корелацију и не мотивишу ученике да самостално истражују и уче. Наведено упућује да је у учбенику граматике неопходно променити приступ у избору језичких предлога који представљају полазиште у учењу језика. Неопходно је да језички предлог буде истовремено близак и занимљив ученику; да га мотивише да самостално истражује и учи и да представља основу унутарпредметне и међупредметне корелације и језичко полазиште интегративног повезивања знања, што доприноси тежњи савременог образовања ка стицању међудисциплинарног знања и развоју опште културе ученика.

Кључне речи: *српски језик, граматика, језички предлог, учбеник, учење језика.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Учбеник као основно дидактички обликовано наставно средство налази се у средишту нашег истраживања, а у циљу иновирања наставе и стављања ученика у што активнији положај у наставном процесу. Реч је о приступу учбенику као књизи која мотивише ученика да истражује и учи, проблемски и критички сагледава области које су предмет сазнања, самостално их преиспитује и вреднује. На тај начин функција поучавања се „преноси на аперсоналне медије“ (Шпановић 2005: 181), а један од њих, учбеник, постаје главни носи-

* mirjanastakic073@gmail.com

лац наставног садржаја. Реч је о схватању уџбеника на које указује Требјешанин – да је „уџбеник књига чија основна функција није једноставна трансмисија знања, већ књига која треба да помаже ученику у процесу учења с разумевањем, односно у процесу конструкције знања“ (Требјешанин 2009: 18). Будући да је у средишту испитивања уџбеник граматике српског језика, а да учење граматике неоправдано прати предрасуда да је деци незанимљива, досадна и тешка за учење, поставља се питање мотивационе улоге уџбеника граматике као потпорног средства у функцији учења језичких правила и закона који владају у српском језику и практичног овладавања њиховом применом.

Као специфично дидактички обликована књига, уџбеник граматике истовремено садржи репрезентативна знања из фонетике, морфологије, лексикологије и синтаксе српског језика која мора да усклади развојним карактеристикама ученика и прописаним одредбама садржаја наставног плана и програма. Имајући у виду ставове о важности утицаја садржаја предмета на сам процес учења (Пешикан, 2003), запажамо да се уџбеник граматике налази у специфичном положају. Он покушава да обједини сазнања дескриптивне и нормативне граматике, односно да опише правила које дете већ зна и које је усвојило када је усвајало језик, дакле да споји „језичко представљено у менталној граматизи“ са достигнућима нормативне граматике која „покушава да легитимише шта би наша граматика требало да буде“, те стога „прописује правила“, а „не описује их“ (Subotić i sar. 2012: 12). У когнитивном подручју издвајају се три категорије знања: декларативно, процедурално и метакогнитивно (Gagné et al., 1992). Декларативна (Woolfolk, 2012) или вербална знања одређена су предметном облашћу проучавања и, по Лаловићу, у највећој мери одговарају знањима које деца стичу у школи усвајајући садржаје школских програма (Lalović, 2010). И Плут упозорава да је поглед на доминантне врсте знања у нашим уџбеницима сведен на операционализацију образовних циљева и преточен у усвајање декларативних знања (Плут, 2003). Знања дескриптивне граматике су процедурална знања јер она леже у основи језичке акције, то су знања о томе како се нешто ради (Best, 1995). Декларативна знања у настави граматике воде у формализам, учење напамет дефиниција и граматичких правила, без критичког промишљања о бројним могућностима њихове примене што код ученика и изазива отпор према учењу. Модерна настава граматике искључује стицање знања путем предавања (Илић, 1998) и учења напамет из уџбеника.

Поставља се питање како да уџбеник граматике превазиђе традиционалну улогу коначно обликоване књиге у којој су дата готова знања. Реч је о његовом сагледавању не само као уџбеника који представља средство за стицање знања, већ и као књиге која мотивише ученика за учење, стицање и практичну примену процедуралног знања. Шпановић и Ђукић истичу да уџбеник може да има употребну вредност само ако мотивише ученике на усвајање знања (Španović, Đukić, 2006). Мотивација за учење посредством уџбеника, по Требјешанин, покреће два питања. Прво је како да се осигура неопходна мотивација ученика за интеракцију са уџбеником, а друго шта се посредством уџбе-

ника може учинити на подстицању развоја мотивације код ученика (Требјешанин, 2001). Будући да нормирана језичка правила не можемо мењати, већ их само можемо, примерено узрасту и интелектуалним способностима ученика, како то истиче Тежак, поједноставити, без одлажења у вулгаризацију и издају научне егзактности (Тежак, 1980), потребно је променити начин на који ученици стичу знања у уџбеницима граматике. Могуће решење проблема нуде примери из језика, тј. језички предлошци, посредством којих се ученици уводе у језичку појаву која је предмет наставног изучавања или се проверава колико су њоме овладавали. Њихова атрактивност, занимљивост и блискост ученику омогућавају да се он заинтересује за језичку појаву која је предмет наставног проучавања и да практично овлада њоме. Језички предлошци представљају испробавање сврсисходности процедуралних знања „у различитим и релативно новим ситуацијама“ (Требјешанин 2001: 72). У раду их испитујемо и вреднујемо као издвојено потпорно средство, што је у складу са социокултурним приступом уџбенику који омогућава да се како уџбеник у целини, тако и свака компонента лекције сагледају „као потпорно средство у остваривању датог развојног/образовног циља; као културно створена алатка која подржава одређени интелектуални процес и на сасвим специфичан начин подупиरे његов развој (или то не чини)“ (Pešić 2005: 374).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању уџбеника граматике као потпорног средства у функцији учења језичких правила и законитости које владају у српском језику пошли смо од следећих задатака:

1. Утврдити мишљења учитеља о томе да ли су примери из језика дати у уџбенику граматике ученицима актуелни и занимљиви.
2. Утврдити мишљења учитеља о томе да ли језички примери у уџбенику граматике упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију.
3. Утврдити мишљење учитеља о томе да ли језички примери у уџбенику граматике мотивишу ученике да самостално истражују и уче.

Истраживање је спроведено месеца маја 2016. године као део обимнијег истраживања којим је испитивана уџбеничка апаратура за предмет Српски језик у четвртном разреду основне школе. Испитивањем је обухваћен узорак од 153 учитеља на територији дванаест општина Републике Србије (Врање, Бујановац, Ниш, Лепосавић, Крушевац, Краљево, Чачак, Ариље, Ивањица, Чајетина, Ужице и Горњи Милановац). Подаци су прикупљени анонимни анкетним упитником затвореног типа и обрађени дескриптивном статистиком у статистичком пакету IBM SRSS Statistic 20.

Зависну варијаблу истраживања представљала су мишљења учитеља о примерима из језика у граматикама српског језика за четврти разред основне школе као потпорном средству у функцији наставе и учења. Независне варијабле истраживања јесу: 1) године радног стажа испитаника у настави и 2) конкретан уџбеник из граматике који учитељи у наставном раду користе.

Испитаници су према годинама радног стажа у настави подељени у три групе: I група – до 12 година радног стажа; II група – од 12 до 25 година и III група – преко 25 година радног стажа у настави. Најбројнији су били испитаници који припадају II групи и имају између 12 и 25 година радног искуства у настави, њих 70 (45,8%); затим следе учитељи са преко 25 година радног искуства у настави, њих 57 (37,3%). Најмањи број испитивањем обухваћених учитеља има мање од 12 година радног искуства у настави, њих 26 (17,0%).

Друга независна варијабла, конкретан уџбеник који испитаници у наставном раду користе, разврстана је према издавачким кућама које уџбеник из граматике штампају. Највећи број испитивањем обухваћених учитеља користи уџбеник издавачке куће „Klett“¹ (81 или 52,9%), затим следе испитаници који раде по уџбенику чији је издавач „Едука“² (35 или 22,9%), па учитељи који користе уџбеник издавачке куће „Нови Логос“³ (15 или 9,8%) и на крају, подједнак број испитаника ради по уџбеницима издавачких кућа „Завод за уџбенике“⁴ и „Нова школа“⁵ (11 или 7,2%).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализа резултата првог истраживачког задатка који се односи на испитивање мишљења учитеља о томе да ли су примери из језика у уџбенику граматике ученицима актуелни и занимљиви показује да највећи број испитаника, њих 71 или 46,4% сматра да су примери из језика у граматикама *углавном актуелни и занимљиви ученицима*. Број учитеља који сматра да су језички примери у великој мери актуелни и занимљиви ученицима (40 или 26,1%) врло је близак броју испитаника који су неодлучни када је реч о наведеном питању (37 или 24,2%), а 5 или 3,3% испитаних има негативно мишљење о актуелности и занимљивости примера из језика (в. Табела 1).

¹ Ралић Жежељ, Р. (2013). *Маша и Раша – О језику, Српски језик за 4. разред основне школе*. Београд: Klett.

² Цветановић, Б. М. и Б. Првуловић (2013). *Поуке о језику за четврти разред*. Београд: Едука.

³ Срдих, Ј. и З. Петковић-Живановић (2015). *Дар речи 4 – граматика за 4. разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

⁴ Драгићевић, Р. (2014). *Српски језик и култура изражавања*. Београд: Завод за уџбенике.

⁵ Ћук, М., Арсенијевић, Д. и Д. Марковић (2103). *Српски језик – граматика, правопис, језичка култура, за 4. разред основне школе*. Београд: Нова школа.

Табела 1. *Мишљења учитеља о актуелности и занимљивости примера из језика у уџбенику*

Језички примери у уџбенику	Примери су у великој мери актуелни и занимљиви	Примери су углавном актуелни и занимљиви	Неодлучан сам	Примери углавном нису актуелни и занимљиви	Примери нису актуелни и занимљиви	Укупно
Актуелност и занимљивост примера	40 26,1%	71 46,4%	37 24,2%	4 2,6%	1 0,7%	153 100%

Анализа мишљења учитеља у зависности од њиховог радног искуства показује да актуелност и занимљивост језичких примера негативније оцењују учитељи са најмање радног искуства у настави у односу на своје колеге са више радног искуства: 15,4% учитеља са радним стажом у настави до 12 година сматра да су језички примери великој мери актуелни и занимљиви ученицима док 35,1% учитеља са преко 25 година искуства у струци сматра да су примери из језика у великој мери актуелни и занимљиви ученицима. Применом хи квадрат теста није утврђена статистичка значајност наведених разлика ($\chi^2 = 11,932$; $df = 8$; $p = 0,154$) (в. Табела 2). Имајући у виду да резултати ранијих истраживања граматика за четврти разред показују да се „учитељи са најмање радног искуства највише ослањају на уџбеник у припреми часова“ (Стакић, Чутовић 2016: 98), запажамо да су испитаници са мање радног искуства, пошто више користе уџбеник настави од својих по стажу старијих колега, чешће у прилици од размишљају о актуелности и занимљивости језичких примера. Наведене разлике могу да буду и последица различитог гледања на улогу уџбеника у наставном процесу и „одраз традиционалног разумевања процеса учења“ које, по Антић, потврђују и резултати истраживања уџбеника који показују да су они још увек „центрирани на преношење садржаја, наставног програма, курикулума“ (Антић 2016: 24). Но, доношењу било каквог закључка морало би да претходи истраживање како би се утврдило шта проузрокује разлике у мишљењу код испитаника у односу на године њиховог радног искуства у настави.

Табела 2. *Мишљење о актуелности и занимљивости примера из језика у уџбенику у зависности од радног искуства учитеља*

Године искуства у струци	Примери су у великој мери актуелни и занимљиви	Примери су углавном актуелни и занимљиви	Неодлучан сам	Примери углавном нису актуелни и занимљиви	Примери нису актуелни и занимљиви	Укупно
До 12	4 15,4%	12 46,2%	8 30,8%	2 7,7%	0 0%	26 100%

Године искуства у струци	Примери су у великој мери актуелни и занимљиви	Примери су углавном актуелни и занимљиви	Неодлучан сам	Примери углавном нису актуелни и занимљиви	Примери нису актуелни и занимљиви	Укупно
Од 12 до 25	16 22,9%	39 55,7%	14 20%	1 1,4%	0 0%	70 100%
Преко 25	20 35,1%	20 35,1%	15 26,3%	1 1,8%	1 1,8%	57 100%
Укупно	40 26,1%	71 46,4%	37 24,2%	4 2,6%	1 0,7%	153 100%

$$\chi^2 = 11,932 \quad df = 8 \quad p = 0,154$$

Учитељи, без обзира на то који уџбеник граматике користе у раду са ученицима, имају приближно уједначена мишљења у оцени актуелности и занимљивости примера из језика. Мада анализа утицаја избора конкретног уџбеника на мишљења испитаника о актуелности и занимљивости језичких примера није указала на значајност разлике ($\chi^2 = 12,137$; $df = 16$; $p = 0,734$) (в. Табела 3), она је показала да испитаници имају најнегативније мишљење о актуелности и занимљивости језичких примера у граматикама издавачких кућа „Завод за уџбенике“ и „Едука“, а најпозитивније о актуелности и занимљивости језичких примера у граматикама издавачке куће „Нови Логос“. Граматика „Новог Логоса“ није добила ниједно негативно мишљење и најмањи је проценат неодлучних испитаника (13,3%), у односу друга мишљења о актуелности и занимљивости језичких примера у граматикама других издавачких кућа (в. Табела 3). Наведено је показатељ да, иако је у целини потребно побољшати актуелност и занимљивост језичких предлогака како би се примери из језика приближили ученицима, нису за занемаривање индивидуални напори и креативност аутора уџбеника, када је реч о овом питању.

Табела 3. *Мишљења учитеља о актуелности и занимљивости примера из језика у зависности од конкретног уџбеника*

Издавачка кућа	Примери су у великој мери актуелни и занимљиви	Примери су углавном актуелни и занимљиви	Неодлучан сам	Примери углавном нису актуелни и занимљиви	Примери нису актуелни и занимљиви	Укупно
„Klett“	24 29,6%	38 46,9%	17 21%	1 1,2%	1 1,2%	81 100%
„Едука“	5 14,3%	15 42,9%	13 37,1%	2 5,7%	0 0%	35 100%
„Нови Логос“	5 33,3%	8 53,3%	2 13,3%	0 0%	0 0%	15 100%

Издавачка кућа	Примери су у великој мери актуелни и занимљиви	Примери су углавном актуелни и занимљиви	Неодлучан сам	Примери углавном нису актуелни и занимљиви	Примери нису актуелни и занимљиви	Укупно
„Завод за уџбенике“	3 27,3%	4 36,4%	3 27,3%	1 9,1%	0 0%	11 100%
„Нова школа“	3 27,3%	6 54,5%	2 18,2%	0 0%	0 0%	11 100%
Укупно	40 26,1%	71 46,4%	37 24,2%	4 2,6%	1 0,7%	153 100%

$$\chi^2 = 12,137 \quad df = 16 \quad p = 0,734$$

У занимљивости и актуелности језичког предлогака огледа се мотивационо деловање уџбеника на ученике. Јоцић и Дејић мотивационо деловање уџбеника налазе у његовој перцептивној атрактивности и интелектуалној провокативности садржаја (Јоцић, Дејић, 2016). Провокативност садржаја у граматички, и то не само интелектуалну, већ и емотивну и фантазијску пружају примери из језика који уводе у језичку појаву, која је предмет наставног изучавања. Стакић указује да је један од потенцијалних начина да се граматика учини интересантном „узимање за језички предлогак књижевног текста који је деци занимљив или реченица из њихове свакодневне разговорне комуникације којима се може дотаћи и афективни сензибилитет личности детета“ (Stakić 2017: 1553). Резултати првог истраживачког задатка који показују да само 26,1% испитаних сматра да су примери из језика у великој мери актуелни и занимљиви ученицима, представљају показатељ да је неопходно да аутори граматика више пажње посвете примерима из језика и приближе их интересовањима савременог детета.

Анализа другог истраживачког задатка којим смо испитивали мотивационо деловање уџбеника посредством испитивања мишљења испитаника о упућивачком деловању језичких предлогака на унутарпредметну и међупредметну корелацију показала је да само 19 или 12,4% учитеља сматра да примери из језика упућују у великој мери на корелацију. Да примери из језика упућују на корелацију у довољној мери, изјаснило се 76 учитеља (49,7%), а неодлучних је било 38 (24,8%). Негативно мишљење када је реч о упућивању на корелацију примера из језика имало је 20 учитеља (13,1%), од чега 2 (1,3%) да не упућују уопште, а 18 (11,8%) да упућују у малој мери (в. Табела 4).

Табела 4. Мишљења учитеља о упућивању на корелацију језичких садржаја у уџбеницима

Примери из језика у уџбенику	Упућују у великој мери	Упућују у довољној мери	Неодлучан сам	Углавном не упућују	Не упућују	Укупно
Унутарпредметна и међупредметна корелација	19 12,4%	76 49,7%	38 24,8%	18 11,8%	2 1,3%	153 100%

Језички предлогак носи у себи потенцијал да језичку појаву која је предмет изучавања ситуира у контекст реалног животног искуства ученика, повеже са знањима из других наставних области. Не само да мотивише ученике, већ и омогућава практичну примењивост и трајност језичког знања. И показатељи остварености стандарда квалитета у области садржаја уџбеника указују да уџбеник обезбеђује хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја у оквиру истог и сродних предмета (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, 2010). Проценат испитаника који су неодлучни када је реч о овом питању, као и оних који имају негативно мишљење, три пута је већи од учитеља који сматрају да језички предлогак у великој мери упућује на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Наведено указује да уџбеници граматике у четвртом разреду основне школе не прате довољно достигнућа савремене методичке теорије, јер поједини аутори, попут Николића, указују на бројне могућности унутарпредметних корелација у којима поетски текстови представљају полазну основу „да се ученици заинтересују за многе наставне јединице из области граматике“ (Николић 2012: 646).

Анализа мишљења учитеља о упућивању на корелацију примера из језика, у односу на године радног искуства показује да је реч о разликама које нису статистички значајне ($\chi^2 = 8,052$; $df = 8$; $p = 0,428$) (в. Табела 5). Но, упркос томе што не постоји статистичка значајност разлика, учитељи са мање радног искуства имају негативније мишљење о упућивању на корелацију језичких предлогака у односу на своје, по радном искуству у настави, старије колеге (7,7% учитеља са радним искуством у струци до 12 година сматра да примери из језика упућују у великој мери на корелацију, док тај број код учитеља са преко 25 година искуства у струци износи 14%).

Табела 5. Мишљење учитеља о упућивању на корелацију језичких садржаја у уџбеницима у зависности од година радног искуства

Године искуства у струци	Упућују у великој мери	Упућују у довољној мери	Неодлучан сам	Углавном не упућују	Не упућују	Укупно
До 12	2 7,7%	12 46,2%	5 19,2%	7 26,9%	0 0%	26 100%
Од 12 до 25	9 12,9%	34 48,6%	19 27,1%	7 10%	1 1,4%	70 100%
Преко 25	8 14%	30 52,6%	14 24,6%	4 7%	1 1,8%	57 100%
Укупно	19 12,4%	76 49,7%	38 24,8%	18 11,8%	2 1,3%	153 100%

$$\chi^2 = 8,052 \quad df = 8 \quad p = 0,428$$

Резултати испитивања утицаја конкретног уџбеника на мишљење испитаника о упућивању на корелацију језичких примера у граматички показују да испитаници највише вреднују овај мотивациони сегмент у уџбеницима издавачких кућа „Нови Логос“ и „Нова школа“, а најслабије у граматикама издавачких кућа „Завод за уџбенике“ и „Едука“. Применом хи квадрат текста утврдили смо да је реч о разликама које нису статистички значајне ($\chi^2 = 21,622$; $df = 16$; $p = 0,156$) (Табела 6).

Табела 6. Мишљење учитеља о упућивању на корелацију језичких садржаја у уџбеницима у зависности од избора конкретног уџбеника

Издавачка кућа	Упућују у великој мери	Упућују у довољној мери	Неодлучан сам	Углавном не упућују	Не упућују	Укупно
„Klett“	12 14,8%	42 51,9%	16 19,8%	9 11,1%	2 2,5%	81 100%
„Едука“	3 8,6%	13 37,1%	12 34,3%	7 20%	0 0%	35 100%
„Нови Логос“	0 0%	12 80%	2 13,3%	1 6,7%	0 0%	15 100%
„Завод за уџбенике“	1 9,1%	4 36,4%	6 54,5%	0 0%	0 0%	11 100%
„Нова школа“	3 27,3%	5 45,5%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%	11 100%
Укупно	19 12,4%	76 49,7%	38 24,8%	18 11,8%	2 1,3%	153 100%

$$\chi^2 = 21,622 \quad df = 16 \quad p = 0,156$$

Резултати другог истраживачког задатка показали су да упркос тежњама савременог образовања за стицањем „међудисциплинарног знања“ (Вилотијевић, Вилотијевић 2010: 6) и његовим интегративним повезивањем као концептом који подржава целовит развој ученика (Булјубашић Кuzmanović, 2007), упућивање примера из језика на унутарпредметну и међупредметну корелацију не представља високо оцењену мотивациону вредност анализираних уџбеника.

Анализа резултата трећег истраживачког задатка којим смо желели да испитамо мишљење учитеља о томе да ли примери из језика мотивишу ученике да самостално истражују и уче, показује да се мање од половине испитаника (76 или 49,7%) позитивно изјаснила о овом питању: и то 13,1% да мотивишу у великој мери, а 36,6% да мотивишу у довољној мери. Неодлучних је 31,4%, а 20% учитеља негативно сагледава подстицајну улогу језичких предлогака у мотивисању ученика за самостално учење и истраживање (в. Табела 7).

Табела 7. Мишљење учитеља о мотивационом деловању примера из језика на самостално истраживање и учење ученика

Језички садржаји у уџбенику	Мотивишу у великој мери	Мотивишу у довољној мери	Неодлучан сам	Углавном не мотивишу	Не мотивишу	Укупно
Самостално истраживање и учење ученика	20 13,1%	56 36,6%	48 31,4%	24 15,7%	5 3,3%	153 100%

Разлике у радном искуству учитеља показују да мотивациону вредност језичких предлогака најслабије вреднују учитељи са радним искуством до 12 година рада у просвети, а најпозитивније испитаници са преко 25 година радног искуства. Резултати хи квадрат теста показују значајност наведене разлике на нивоу статистичке значајности $p > 0,01$ ($\chi^2 = 20,720$; $df = 8$; $p = 0,008$) (в. Табела 8). Разлика, као што је већ истакнуто, заслужује да буде предмет испитивања како би се утврдило да ли се учитељи са више година радног стажа у настави налазе под утицајем традиционалног приступа у школовању у коме је наглашено „да је важно, па и довољно, да наставник добро познаје садржаје да би се квалификовао за васпитно-образовни рад“ (Budić 2009: 113).

Табела 8. Мишљење о мотивационом деловању примера из језика на самостално истраживање и учење ученика у зависности од година радног искуства учитеља

Године искуства у струци	Мотивишу у великој мери	Мотивишу у довољној мери	Неодлучан сам	Углавном не мотивишу	Не мотивишу	Укупно
До 12	2 7,7%	7 26,9%	9 34,6%	7 26,9%	1 3,8%	26 100%
Од 12 до 25	3 4,3%	31 44,3%	20 28,6%	13 18,6%	3 4,3%	70 100%
Преко 25	15 26,3%	18 31,6%	19 33,3%	4 7,0%	1 1,8%	57 100%
Укупно	20 13,1%	56 36,6%	48 31,4%	24 15,7%	5 3,3%	153 100%

$$\chi^2 = 20,72 \quad df = 8 \quad p = 0,008$$

Резултати утицаја избора конкретног уџбеника на мишљење учитеља о томе да ли примери из језика мотивишу ученике на самостално истраживање и учење указују да учитељи по мотивацијом деловању језичких предлогака издвајају граматике „Klett“ (60,5%), „Нове школе“ (54,6%) и „Новог Логоса“ (40%) у односу на граматике „Завода за уџбенике“ (36,4%) и „Едуке“ (31,4%). Наведени резултати анализирани су хи квадрат тестом и утврђено је да не постоји статистичка значајност разлика ($\chi^2 = 22,091$; $df = 16$; $p = 0,140$) (в. Табела 9).

Табела 9. Мишљење о мотивационом деловању примера из језика на самостално истраживање и учење ученика у зависности од избора конкретног уџбеника

Издавачка кућа	Мотивишу у великој мери	Мотивишу у довољној мери	Неодлучан сам	Углавном не мотивишу	Не мотивишу	Укупно
„Klett“	15 18,5%	34 42,0%	21 25,9%	7 8,6%	4 4,9%	81 100%
„Едука“	2 5,7%	9 25,7%	13 37,1%	10 28,6%	1 2,9%	35 100%
„Нови Логос“	0 0%	6 40%	7 46,7%	2 13,3%	0 0%	15 100%
„Завод за уџбенике“	0 0%	4 36,4%	4 36,4%	3 27,3%	0 0%	11 100%
„Нова школа“	3 27,3%	3 27,3%	3 27,3%	2 18,2%	0 0%	11 100%
Укупно	20 13,1%	56 36,6%	48 31,4%	24 15,7%	5 3,3%	153 100%

$$\chi^2 = 22,091 \quad df = 16 \quad p = 0,140$$

Упркос томе што није утврђена статистички значајна разлика, евидентно је да учитељи различито вреднују овај мотивациони сегмент уџбеника, што иницира да је неопходно приступити упоредном истраживању граматика различитих издавачких кућа „с циљем подстицања одговорног, креативног ангажовања аутора и обезбеђивања веће разноврсности у концепцијама и конкретним решењима“ (Требејшанин 2009: 22).

Мишљење учитеља да у граматицама за четврти разред језички предлошци не мотивишу у великој мери ученике на самостално истраживање и учење покреће и питање мотивационог деловања уџбеника граматике у целини, што потврђују и резултати ранијих истраживања граматике за четврти разред „да уџбеник самостално мотивационо не подстиче у великој мери ученике на самостално истраживање и учење“ (Стакић, Чутовић 2016: 100). У наведеном треба потражити и узрок зашто ученици у старијим разредима основне школе уџбеник граматике српског језика или не користе или користе у мањој мери, на шта указују резултати истраживања које су спровеле Шефер, Лазаревић и Стевановић, где у закључцима стоји „да се граматика користи само консултативно пред контролне вежбе, док се она тумачи и учи на часовима и понавља обично из бележака (Шефер и сар. 2008: 360).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Испитивање мишљења учитеља о садржају уџбеника из граматике српског језика за четврти разред основне школе као потпорном средству у функцији наставе и учења показује да језички предлошци у граматицама, по мишљењу учитеља, у великој мери: нису ученицима интересантни и актуелни и не упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију и не мотивишу ученике да самостално истражују и уче. Из наведеног произилазе потенцијалне негативне последице по наставну праксу, јер примери из језика који представљају просту демонстрацију изучавање језичке појаве не доприносе практичној примени знања, тј. овладавању ученика процедуралним знањима како да практично примене језичка правила у свакодневној говорној и писаној комуникацији. Из литературе је познато да лингводидактички текст у настави језика мора испуњавати следеће критеријуме: да је кратак, логичан, примерен узрасту ученика, занимљив и засићен примерима језичке појаве која се обрађује (Милатовић 1991: 142). Истиче се погодност књижевних текстова као језичких предлогака јер функционално „повезују и прожимају наставу језика и књижевности“ (Николић 2012: 659), кроз изазивање уметничких доживљаја развијају стил и укус ученика (Rosandić, 1988) и омогућавају развој њиховог језичког осећања (Мркаљ, 2013). У новијој литератури указује се потреба да језички предлогак представља типичан контекст (жанр, функционални стил и сл.) у коме се употребљава дата језичка појава, те Драгићевић указује на функционалност наменских састављених текстова (Драгићевић 2012: 181). И стрип

може да се функционално употреби „као лингвометодички текст у којем се препознаје језичка појава“ (Стојановић и сар. 2017: 324). Реч је о томе да ако језички предлогак није занимљив и интересантан ученицима, ако их не мотивише да самостално истражују и уче и да изучавану језичку појаву ситуирају у контекст раније стеченог знања или блиског искуства (што, нпр. омогућавају примери узети из контекста свакодневне разговорне комуникације), он представља вештачки демонстриран пример правила нормативне граматике, тј. декларативно знање. Наши ученици знају напамет да издекламују правило да се речца не пише одвојено од глагола, али ће у писменом задатку неретко написати: „незнам“, „неумем“ и слично. Енис (Ennis) упозорава да учење није само памћење чињеница и бројки, већ да је неопходно да научимо „вештину вештине размишљања“ (Ennis 1987: 11). Дакле, неопходно је учење са разумевањем, смислено-рецептивно учење, на језичком материју који је ученику близак, занимљив и провокативан и који захтева активну комуникацију са текстом.

Резултати нашег истраживања упућују на закључак да је неопходно у уџбеницима граматике за четврти разред основне школе променити приступ у избору језичких предлогака који представљају полазиште у учењу језичких правила. Нужно је да језички предлошци буду: блиски и занимљиви ученицима; да представљају основу унутарпредметне и међупредметне корелације и језичко полазиште за интегративно повезивање знања, и да ученике мотивишу да самостално истражују и уче.

Илустрације ради навешћемо потенцијални пример језичког предлогака у форми размењених телефонских порука између двојице другова:

- Да ли је Тања пристала да заједно одете на концерт?
- Тања, јесте, али нисам пристао, ја. Написала је у поруци: „Неволим Мокрањца.“
- Због Мокрањца?!
- Моје не није због Мокрањца. Моје не је због правописа!

Дати језички предлогак везан је за усвајање правописних правила и у њему је речца не погрешно написана са глаголом. Пример ће нам послужити да илуструјемо како пример из граматике истовремено може да буду актуелан и занимљив ученицима, да упућује на корелацију и мотивише ученике да самостално истражују и учење. 1) Тема предлогака дата у форми телефонских порука двојице другова дотиче се првих симпатија и ученицима је актуелна, занимљива и блиска. 2) Садржај предлогака упућује на корелацију са наставом Музичке културе, јер се у наставном програму за четврти разред међу препорученим композицијама за слушање налази и IX руковет Стевана Мокрањца (*Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*, 2011). 3) Предлогак подстиче ученике да самостал-

но истражују и пронађу одговор на питање због чега је дечак одлучио да са девојчицом не оде на концерт.⁶

Унапређење квалитета примера из језика, као и унапређење квалитета свих елемената структуре уџбеника, омогућиће да уџбеник граматике у наставном процесу оствари васпитно-образовну улогу и постане културни продукт који, по Плут, не представља само потпорни систем индивидуалног развоја, већ и важан инструмент културне трансмисије (Плут, 2003). Међутим, да бисмо стекли целовитију слику о уџбенику граматике као потпорном средству у функцији учења језичких правила у српском језику, потребно је: 1) извршити анализу свих сегмената уџбеника и свих компоненти лекција, 2) компаративно испитати уџбенике граматике различитих издавачких кућа, 3) истраживањем обухватити већи број испитаника и 4) истраживање проширити на испитивање уџбеника граматике у свим разредима основне школе.

Литература

- Антић, С. (2016). Уџбеник у мозаику различитих перспектива. У: А. Пешикан (ур.): *Настава и учење – Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 921–34.
- Best, J. B. (1995). *Cognitive psychology*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Budić, S. (2009). Praktično-pedagoško osposobljavanje studenata za buduće delovanje u praksi. У: М. Matti (ur.): *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika: Od obrazovanja do prakse*. Jagodina: Univezitet u Kragujevcu/Pedagoški fakultet u Jagodini, 103–115.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2007). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoškihkompetencija, *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 95–109.
- Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић (2010). Интегративна настава. Retrieved May 22, 2017 from the World Wide Web http://www.edu-soft.rs/cms/.../INTEGRATIVNA_NASTAVA_za_CD.pdf.
- Gagne, R., Briggs, L. & W. Wager (1992). *Principles of Instructional Design* (4th Ed.). FortWorth, TX: HBJ College Publishers.
- Драгићевић, Р. (2012). Лексикологија и граматика у школи – методички огледи. Београд: Учитељски факултет.
- Ђукић, О. и М. Дејић (2016). Мотивација за учење као структурна компонента иновативног модела уџбеника математике. У: А. Пешикан (ур.): *Настава и учење – Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 405–418.

⁶ Током коришћења језичких предлогака који се одликују хумором, мора се водити рачуна о томе да они, поред мотивационог деловања на ученике, могу да имају и потенцијално негативно дејство, уколико одвуку пажњу ученика са језичке појаве која је предмет изучавања.

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.): *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman, 9–26.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Lalović, Z. (2010) Kognitivne i metakognitivne strategije vođenja procesa učenja. U: D. Bogojević (ur.): *Naša škola – komunikacijom do znanja*. Podgorica: Zavod za školstvo, 7–29.
- Милатовић, В. (1991). Методика наставе српскохрватског језика. У: Ђ. Лекић (прир.): *Методика разредне наставе*. Београд: Нова просвета, 88–151.
- Мркаљ, З. (2013). Функционално повезивање наставе језика и књижевности у млађим разредима основне школе, *Иновације у настави*, 26(2), 45–51.
- Николић М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38(4), 369–381.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства/Институт за психологију.
- Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 3, 2011.
- Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 1, 2010.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стакић, М. и М. Чутовић (2016). Ставови учитеља о уџбенику из граматике као мотивационом средству за самостално учење. У: А. Пешикан (прир.): *Настава и учење – Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 91–104.
- Stakić, M. (2017). Teacher as a motivation factor for encouraging students' interest for learning the mother tongue grammar, *Knowledge, International journal scientific papers*, 17(4), 1551–1557.
- Стојановић, Б., Мишић, Д. и З. Цветановић (2017). Стрип у настави језика и књижевности – методичке могућности, *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVII(2), 317–336.
- Subotić, Lj., Sredojević, D. i I. Bjelaković (2012). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu/Filozofski fakultet.
- Težak, S. (1980). *Gramatika u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Требјешанин, Б. (2001). Развој метакогниције и мотивације – улога уџбеника. У: Б. Требјешанин и Б. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник –*

- теоријско-методолошке основе* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 117–127.
- Требјешанин, Б. (2009). Психолошка истраживања и пракса стварања уџбеника у Србији – поглед уназад и унапред, *Иновације у настави*, XX(4), 16–25.
- Шефер, Ј., Лазаревић, Е. и Е. Стевановић (2008). Језик уџбеника: подстицај или препрека, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(2), 347–368.
- Španović, S. (2005). Didaktičko oblikovanje i integrisanje udžbenika u multimedijalni nastavni paket. U: Ђ. Nadrjlanski (ur.): *Informatika, obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju*, knjiga 2. Sombor: Učiteljski fakultet, 181–187.
- Španović, S. i M. Đukić (2006). Tekstualni mediji kao činilac inovativnih promena u obrazovanju. U: O. Gajić (prir.): *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 2. Novi Sad: Filozofski fakultet: Odsek za pedagogiju, 211–225.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.

Мирьяна М. Стакич

Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К МОТИВАЦИОННОЙ ЗНАЧИМОСТИ ЯЗЫКОВОГО СОДЕРЖАНИЯ В УЧЕБНИКАХ ГРАММАТИКИ

Аннотация

Мы исследуем содержание учебников по грамматике для четвертого класса начальной школы в качестве поддерживающего средства в функции изучения сербского языка. Цель состоит в том, чтобы определить мнение учителей о том: 1) актуальны и интересны ли ученикам примеры из языка, данные в учебнике; 2) отсылают ли учеников примеры из языка в учебникек внутрипредметной и межпредметной корреляции; 3) мотивируют ли учеников примеры из языка в учебнике, чтобы самостоятельно изучать и учиться. Исследование мы проводили в мае 2016 года по выборке из 153 учителя. Результаты, по мнению учителя, показывают, что примеры из языка в грамматиках для четвертого класса начальной не интересны ученикам; такж не указывают на внутрипредметную и межпредметную корреляцию и не мотивируют учеников самостоятельно изучать и учиться. Вышеупомянутое указывает, что в учебнике грамматики необходимо изменить подход при выборе языковых содержаний, которые являются отправной точкой для изучения языка. Необходимо, чтобы языковое содержание было как близким, так и интересным ученику; чтобы побуждало его самостоятельно исследовать и учиться и представлять основу внутрипредметной и межпредметной корреляции, а также являться языковой отправной точки интегративной связи знаний, что способствует стремлению современного образования приобретать междисциплинарные знания и развивать общую культуру учеников.

Ключевые слова: *сербский язык, грамматика, языковое содержание, учебник, изучение языка.*

Татјана В. Михајловић*

Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет

ПРВИ СРПСКИ БУКВАР ВУКА СТЕФАНОВИЋА КАРАЦИЋА – КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Апстракт: Аутор у раду истиче да је целокупна делатност Вука Стефановића Караџића прожета демократским идејама, било да се ради о хуманистичко-просветитељском раду, било оном на реформи језика и правописа. У реформаторским идејама Вук се није заустављао. Објављује *Први српски буквар* који представља револуционарну новину, односно културно-потпорно средство у функцији наставе почетног читања и писања.

Анализом примарних и секундарних извора и применом историјске, аналитичке, каузалне, али и методе вредновања, аутор даје критички осврт на концепцију Вуковог *Буквара*. Педагошки погледи на којима је Вук заснивао почетно описмењавање нису били новина у односу на тадашњу европску педагошку теорију и праксу. Без обзира на ову констатацију, начин обраде слова и почетног читања, те сама концепција *Буквара*, представљала је конкретизацију и прилагођавање српским школама, култури и духу нашег језика, осавремењавању наставне праксе, развоју педагошке мисли Вуковог времена.

Аутор закључује да је педагошка концепција *Буквара* Вука Стефановића Караџића била прогресивна и футуролошка; да је поставио основе гласовне методе у обради слова и слоговну методу у почетном читању. То је довољан разлог да се може сматрати утемељивачем савремене методичке концепције наставе почетног читања и писања, која је касније примењивана у изради буквара и почетнице, као и непосредном наставном процесу.

Кључне ријечи: *Буквар, методика наставе почетног читања и писања.*

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

У свом хиљадугодишњем континуитету трајања писане традиције српска култура прошла је значајне периоде под утицајем друштвено-историјских догађања. Период самоучког учења писма трајао је до IX века, а затим долази средњовековно индивидуално самоучко поучавање у манастирским и црквеним школама. Учила се глаголица (сликовна азбука) и наша стара (црквено-

* tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

словенска) азбука у читању и преписивању текста на црквенословенском језику, касније писању. Овај период српске писмености са богатством својих бројних и важних писарских центара – манастира (од Свете Горе до Студенице, Жиче, Дечана, Пећке патријаршије и сл.) неговао је традицију учења, преношења знања, чувања знања, о чему постоји богато рукописно наслеђе. Са Светим Савом у првој половини XII века „почиње сачуван сведочанствима потврђен период првог просветитељства“ (Чигоја 2010: 515) Срба у организованој српској држави (Слијепчевић, 2002; Теодосије, 1984; Ћоровић, 1931; Црњански, 1988).

Пратећи промене у оквиру европских културних токова из прве фазе развоја писмености Срба (од половине XII до половине XVIII века) након Светог Саве, најзначајнији догађај је појава штампарства и штампане књиге. Из тог периода сачуван је српски штампани *Буквар* Инока Саве „употребљаван као уџбеник писмености“ (Ђорђевић 1958: 20). У времену када је *Буквар* настао (XVI век) мало која европска земља и култура је располагала „сопственим училима, писменима, абецедарима, азбукварима“ (Блечић 1991: 7). Од *Буквара* Инока Саве, преко *Буквара* Захарија Орфелина, *Азбучне таблице* Теодора Јанковића Миријевског све је учесталије стручно (учитељско) поучавање, као и употреба нашег новог писма (реформисане Вукове азбуке са словима ћирилице). Српска култура у првој половини XIX века тако је постала богатија за један буквар штампан на народном језику реформисаном српском ћирилицом – *Први српски буквар* Вука Стефановића Караџића.

Зашто *први* када је пре његове појаве било у Срба *буквара*? Уз *букваре*, па и Вуков може да стоји атрибут *први*, јер је сваки „наговештавао или уносио новине у српску писменост“ (Чигоја 2010: 543). Ипак, *први* пут *Буквар* је писан на народном језику, Вуковом азбуком и правописом са брижљиво одабраним садржајима. *Први* пут се не уче имена слова, већ његови гласови. Дакле, *први* пут се примењује гласовна метода у обради слова; такође, *први* пут користи се слоговна метода у почетном читању. *Први* пут се наводе основна правила Вуковог правописа и Вукова (реформисана) азбука. Поред толико великих и револуционарних иновација у свом *Буквару*, из практичних разлога Вук наводи и основне елементе и текстове наше старе азбуке. Ово је сасвим оправдан разлог што је Вуков *Буквар* у свим својим елементима уџбеник за почетно читање и писање, структурисан „према методичким одредницама монографског поступка“ (Илић 2013: 135).

Такође, Вуков *Буквар* је дидактички обликовано средство за учитељево комуникацију са учеником. Дидактичка обликованост *Буквара* допринела је да они који се описмењавају „ласно за десет дана науче читати и писати“ (Караџић 1827: 2). Компоненте попут предговора, излагања садржаја па све до вежбања представљале су стандарде квалитета у изношењу основних информација садржаних у *Буквару*. Важно средство и потпора у почетном читању, поред конкретизације стандарда који се тичу дидактичке обликованости *Буквара* Вукова је слоговна метода у почетном читању. Представљала је „зачетак савремене методичке концепције почетног читања и писања“ (Илић 2013: 37), која се касније интензивније примењује у непосредном наставном процесу (Јо-

вић, 1997). Његова слоговна метода подразумевала је одређену стратегију, технике рада; имала је своју логичку страну, односно принципе научне спознаје, као и правила научног сазнања. Вуков *Буквар* представљао је, такође, културно-потпорно средство за учење. Народни језик, заједно са културом и средствима комуникације (*Буквар* и његов дидактички обликован садржај) конкретни су механизми који су потпомогли да има карактеристике културно-потпорног средства у учењу. Дидактичко-методичка и педагошка концепција овако структурисаног Вуковог *Буквара* значила је његову конкретизацију и прилагођавање нашим школама и духу народног језика (у књижевности), осавремењавању наставне праксе, развоју педагошке мисли прве половине деветнаестог века. Наведена теоријска сазнања подстицала су педагошко-теоријско и практично деловање Вука у првој половини XIX века. Нашим радом желимо указати на потпорна средства Првог српског буквара Вука Стефановића Караџића у настави почетног читања и писања; затим проучити значај структурних компоненти (као потпорног средства) Вуковог *Буквара* у оспособљавању ученика за самостално читање и писање; указати на важност Вуковог *Буквара* као културно-потпорног средства у учењу почетног читања. Примарни, секундарни и терцијарни извори, заједно са историјском, аналитичком, каузалном, методом вредновања педагошких појава допринели су проучавању теоријских сазнања везаних за почетке и начин описмењавања српског народа из ближе и даље прошлости, као и критичког осврта на концепцију *Првог Српског Буквара* Вука Стефановића Караџића.

ВУКОВ БУКВАР – ПОТПОРНО СРЕДСТВО У УЧЕЊУ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Вуков *Буквар* у првој половини XIX века је важно средство културне медијације, односно посредник између јединке, посебно јединке у развоју и друштвене средине у којој значајан утицај има култура. Буквар је представљао средство обликовано за комуникацију учитеља са учеником. Данас се таква „вредност текстуалног наставног медија“ (Шпановић 2008: 45) процењује у односу на то како је „дидактички обликован“ (Шпановић 2008: 45). Дидактичко обликовање уџбеника један је од стандарда, критеријума, захтева, норме које треба да задовољи уџбеник како би испунио своју основну функцију – да буде подршка процесу учења, а самим тим и подршка квалитетном образовању. У том случају дидактичка обликованост Вуковог *Буквара* била је потпора у процесу учења; омогућила је да основна знања везана за учење читања и писања буду прихваћена од стране оних који уче (да читају и пишу); прилагођена њиховом претходном знању/незнању, индивидуалним могућностима.

Сама конкретизација једног од стандарда која се тиче дидактичке обликованости указује на циљ Вуковог *Буквара* – да „оспособи ученике за самосталан рад, учење“ (Poljak 1980: 18), односно читање и писање. Вукова жеља да ученици „врло ласно за десет дана науче читати“ (Караџић 1827: 2) испунила се захваљујући начину презентовања основних садржаја у *Буквару*, али и примени сло-

говне методе у почетном читању. Ово указује да је Вуков *Буквар* „специфично припремљена (дидактички обликована) књига“ (Шпановић 2008: 45), да се њена специфичност огледа у компонентама, без којих не би било успешног савладавања читања и писања. Једна од компоненти дидактичке обликованости *Буквара* је сам предговор. Имао је припремни карактер, у коме Вук наглашава да без културе и просвећивања нема слободе и напретка, да то мора бити нова култура на народном језику, из народних извора (Караџић, 1827). Указује на писмо као највећу цивилизацијску тековину, јер што су „гођ људи на овом свету измислили, ништа се не може успоредити са писмом“ (Караџић 1827: 2). Следећа важна компонента која подразумева стандарде квалитета дидактичке обликованости уџбеника је изношење основних информација везаних за активности пре усвајања читања и писања. Између осталог Вук покушава да олакша учење писма увођењем критерија који ће утврдити редослед учења слова – како је који глас најлакше изговорити. Ове менталне активности су обавезне, јер после учења слова долази учење двослоговних речи, затим двослоговних речи од три гласа и тако редом.

Након кратког предговора и увођења у сам садржај *Буквара* Вук прелази на „излагање садржаја“ (Poljak 1980: 37). Садржај (штиво) *Буквара* је важна поддршка усвајању почетног читања. Систематизовано је у једанаест поглавља, без образложења, али је очигледно да Вук примењује слоговну методу као методу за прву (почетну) фазу учења читања, заједно са принципом поступности. Вежбање је „даља темељна етапа“ (Poljak 1980: 42), односно компонента његове дидактичке обликованости директно повезана са реализовањем самог васпитно-образовног циља *Буквара*. У дванаестој вежби је тридесет народних пословица (писаних малим словима са интерпункцијским знацима) прилагођених усавршавању процеса читања „ко ради, бог не брани [...] беспослица је мати свију гријова и прошње, а радња је мати среће...“ (Караџић 1827: 12–13); поред усавршавања читања народне пословице имају за циљ усвајање одређених позитивних карактерних особина. Садржаји дванаесте и тринаесте вежбе, заједно са девет правила у четрнаестој и петнаестој вежби, омогућили су ефикасније читање и превођење црквених књига, скраћеница. Из практичних разлога у шеснаестој и седамнаестој вежби на црквенословенском језику су штампане молитве „Верују“ и „Оче наш“, за подстицање духовности деце, док су последње две вежбе везане за *букварску математику*. Овако дидактички обликован Вуков *Буквар* омогућио је да ученици изводе низ сензорних и мисаоних активности (запамћивање и препознавање облика слова, писање слова, повезивање слова у речи, реченице, шчитавање, мисаоно повезивање текста као целине...). Поред тога, Вуков *Буквар* сигурна је поддршка у процесу учења читања и писања – постаје радна књига у којој учитељ ученицима указује „шта и како треба да уче“ (Poljak 1980: 18). Заправо овако конкретизован и дидактички обликован *Буквар* (компоненте попут предговора, садржаја распоређеног у поглавља) представља важан стандард, критеријум, захтев поддршке – потпорно средство у процесу учења почетног читања и писања.

Такође, садржај Вуковог *Буквара* у „складу је са сазнањима о природи и развоју научних појмова“ (Шпановић 2008: 47), где се принцип очигледности

супротставља принципу предметности. У процесу описмењавања принцип очигледности указује на садржаје *Буквара* који су тако усмерени да ученици у процесу учења прелазе са појединачног (редослед учења слова како их је најлакше изговарати, растављање речи на слоге/двогласне речи које немају смислено значење, груписање речи по почетним словима...), на опште (поучни текстови за савладавање технике читања). У прилог томе је и чињеница да Вук пажњу посвећује правилима која указују како се слова требају *намештати лакоћи* изговора гласова (Караџић, 1827). Овај поступак није схватао само као апстрактно начело, него га је на конкретном садржају *Буквара* практично применио.

Поред конкретизације стандарда који се тичу дидактичке обликованости Вуковог *Буквара*, важно средство и потпора у почетном читању је његова слоговна метода. У жељи да се учење писма/азбуке у нашем народу олакша „написао сам овај Буквар, у коме су слова намештена по реду, како је који глас најлакше изговорити“ (Караџић 1827: 3). За педагогију слоговна метода (у почетном читању) представљала је значајну иновацију, али и напредак у односу на методу срицања, као најстарију методу у настави почетног читања и писања још од старих Грка и Римљана (Илић, 2013). Разрађујући слоговну методу, Вук поред принципа очигледности, уважава и дидактичке принципе, попут: одмерености, систематичности, логичке повезаности, поступности. Посебан акценат је на принципу поступности, јер у првих дванаест вежби управо прецизно разрађује слоговну методу, поштујући овај принцип. Даје до знања да је његов Буквар фокусиран, усмерен на оне који треба да науче читати и писати. Овако схваћен Буквар није само средство да се напамет науче слова (*repetitio est mater studiorum*), као што је то био случај са букварима претходних историјских епоха и доминантном методом срицања, те чињеницом да је сва „Српска књига у читању псалтира и чаславца“ (Караџић 1827: 1). Вуков Буквар захваљујући слоговној методи постаје основно потпорно средство за организацију процеса учења читања. Из *Буквара* „деца учећи се читати уче се јоште чему“ (Караџић 1827: 2). Оно чему се уче су заправо поучни текстови (за савладавање технике читања) који служе усвајању одређених позитивних карактерних особина попут оних којима указује да „лепа реч гвоздена врата отвара [...] или [...] не враћај зло за зло...“ (Караџић 1827: 8–9). Стога је читање за Вука једна од „најважнијих егзистенцијалних потреба човека“ (Караџић 1827: 2) захваљујући слоговној методи.

СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ ВУКОВОГ БУКВАРА КАО ПОТПОРА У ОСПОСОБЉАВАЊУ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Вуков *Буквар* као потпорно средство помаже изградњу знања. Тако добија и развојно-формативну (а не само трансмисивну) улогу (Антић, Пешикан, 2008; Ивић и сар., 2008; Пешић, 1998; Плут, 2003; Плут, Пешић 2003) у процесу усвајања појмова (глас, реч и реченица), техника читања и писања, затим богаћења речника, навикавања на потребу народног језика у говору и писању.

Буквар Вука Стефановића Караџића постаје средство да „сваки паметан човек жели и труди се да што боље научи читати и писати“ (Караџић 1827: 2), бива потпора за учење онога који учи (Ивић и сар., 2008; Пешикан, Антић, 2008; Пешић, 1998; Плут, 2003; Плут, Пешић 2003). Своју развојно-формативну улогу остварио је путем дидактичке апаратуре која има функцију да посредује садржај неке дисциплине оном ко учи. Дидактичку апаратуру Вуковог *Буквара* чине – табеле, таблице малих слова, црквених, арапских и римских бројева, таблица множења, компаративни приказ нових и црквених слова, примери за читање... Наведене структурне компоненте *Буквара* послужиле су Вуку да учитељима олакша оспособљавање ученика за самостално читање и писање; да буду „потпора мисаоном процесу, да помогну при успостављању смислених веза“ (Михајловић 2013: 60). Такође, имале су за циљ да успоставе однос према оном ко учи у смислу да му „пруже руку, да га мотивишу, да му фокусирају пажњу, да га укључе у мисаони процес, да га активирају“ (Антић 2009: 30), да побуде „интелектуална осећања када реши неки задатак“ (Јањић 1987: 57) (посебно апликативне Вукове народне пословице у 12. вежби Буквара). Како смо сигурни да Вуков *Буквар* има развојно-формативну функцију захваљујући наведеним структурним компонентама, неопходно је указати да:

- садржај *Буквара* и његове структурне компоненте омогућују ученику (оном ко учи) да се оспособи за самостално читање и писање,
- Вуков *Буквар* захваљујући структурним компонентама прилагођен је ученику, његовим предзнањима, могућностима, али и практичној примени принципа очигледности и поступности, правилима како се слова требају намештати лакоћи изговора гласова, слоговној методи у почетном читању,
- садржаји у Вуковом *Буквару* су смислени – захваљујући оспособљености да читају и пишу ученицима је омогућено усвајање знања из различитих предметних подручја, као и њихова практична примена,
- ученици оспособљени за самостално учење подстичу „сензорне, практичне, изражајне и интелектуалне активности“ (Poljak 1980: 19), чиме се остварују могућности за когнитивни развој Виготски (Vigotski, 1983),
- Вуков *Буквар* захваљујући структурним компонентама постаје партнер учитељу у подучавању, служи да се обезбеди педагошка интеракција (Ивић и сар., 2003) између ученика и *Буквара*, учитеља и ученика.

Структурне компоненте Вуковог *Буквара* као што су: табеле, таблице малих слова, црквених, арапских и римских бројева, таблица множења, компаративни приказ нових и црквених слова, примери за читање, служе лакоћи изговора гласова, утврђивању критерија редоследа учења слова, увежбавању изговора гласа Р (8. вежба), бржем и лакшем усвајању читања и одређених позитивних карактерних особина, употреби великог слова (13. вежба), уочавању разлика између црквене и Вукове азбуке и сл. Наведене структурне компоненте имају за циљ да мисаоно активирају ученика и олакшају сам процес усвајања читања и писања, оспособе их за самостално учење; такође, важан су ин-

струмент *Буквара* чијим избором, моделовањем Вук плански жели да „човек врло ласно за десет дана научи читати“ (Караџић 1827: 2). Вуков *Буквар* постаје тако много више од наставног средства за учење. Он је „ризница грађе за развој“ (Пешић 2005: 374) појединца, културно-потпорно средство или извор за учење слова и савладавање читања.

ВУКОВ БУКВАР – КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО У УЧЕЊУ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА

Приступити уџбенику као културно-потпорном систему развоја, заправо значи истражити конкретне механизме и средства помоћу којих уџбеник (може да) учествује у његовом реализовању. Поставља се питање који су то механизми и средства, који карактеришу Вуков *Буквар* као културно-потпорно средство?

Вуков Буквар према настанку и развоју писма везан је за период прве половине XIX века и употребу нашег новог писма (реформисане Вукове азбуке, са словима ћирилице), читању и писању текста на књижевном (стандардном) народном језику (Илић, 2013). Оливера Кнежевић-Флорић сматра да је писмо омогућило човеку да „превазиђе простор и време“ (Knežević-Florić 2000: 10). За Вука, писмо (реформисана азбука) је највећа цивилизацијска вредност и „Писмо је отворило пут уму љуцкоме, да се приближи к Богу по могућству своме“ (Караџић 1827: 1). Вук полази од спознаје да писмо „у лингвистичком смислу представља један од начина материјализације језика“ (Илић, Михајловић 2016: 161), да као и гласови врши функцију говора, те да је графика одређена језиком; ствара се за „одређени језик и једино га она може материјализовати“ (Moguš 1987: 89). Сваки језик за Вука зато има и свој облик реализовања говора помоћу знакова, чак и у истом писму, као што је азбука. У реформисаној азбуци уочио је да ниједно од 30 слова (знакова) није сувишно, „није звукопроменљиво“ (Караџић 1827: 2), нити неко слово недостаје, него „таман онолико колико својство српског језика изискује“ (Караџић 1852: 12). С поносом истиче да је његова азбука „правилнија и паметнија од ортографија свију народа и језика европејских“ (Караџић 1827: 13); да је верно по говору српског народа написана, доведена до савршенства и подржана од европских просветитеља тога времена. Констатује, да без демократизације културе и просвећивања нема слободе и напретка, да то мора бити нова култура на народном језику и из народних извора, да се народни језик употребљава у књижевности. Реформисани језик и правопис за Вука био је тако систем са „друштвеном функцијом, али и са функцијом инструмента за стваралаштво“ (Суботић и сар. 2012: 7). О том Вуковом подвигу, борби за увођење народног језика у књижевност „назире се и његов значај за српску педагогику и образовање“ (Парлић-Божовић 2011: 37).

У Вуково доба народни језик је мешавина рускословенског, славеносрпског и народног језика у коме су владала „правила бабе Смиљане“ (Караџић, 1956: 75). Схвативши ово долази до спознаје да је народни говор темељ сваке,

па и српске књижевности, просвећивања и културе уопште. Инсистирање на народном језику омогућило је Вуку да човек/појединац захваљујући познавању азбуке, а затим оспособљености да чита и пише – може да упозна достигнућа других народа, да их зналачки преноси и примењује за добробит свога народа. Познавање Вукове азбуке допринело је да својом радозналошћу, знањем и родољубљем сваки човек може и жели да ствара ново у своме народу „уме да мисли својом главом“ (Караџић 1827: 2). Тако је народни језик за Вука био конкретан механизам који је потпомогао да Буквар има карактеристике културно-потпорног средства. Захваљујући реформисаној азбуци (писму), редоследу учења слова у Буквару, слоговној методи (средство и потпора) за учење читања дошло је до промена психичких функција и трансформације начина менталног функционисања појединца – писмо је представљало један од начина материјализације језика који се постепено интериоризује у унутрашњи ментални апарат. Овај специфичан, посебан тип развоја Вуковог народног језика (историјски и културни) данас подразумева интензивирање човекових психичких функција (Пешић, 2005), и што је важније, трансформацију начина менталног функционисања и саме човекове природе. Централну улогу у промени природе психичких функција имају „симболички системи од којих је најважнији језик“ (Пешић 2005: 372). Тако је Вуков народни језик (симболички систем), заправо интензивирао човекове психичке функције и омогућио да уз помоћ Буквара и слоговне методе (као потпорног средства) дође до промена менталног функционисања појединца, а то је брже и ефикасније оспособљавање за читање и писање. Може се казати да је писмо, реформисана Вукова азбука, отворила пут за материјализацију народног језика који представља механизам помоћу кога се усклађује интеракција појединца са друштвеном средином.

Следећи важан механизам који карактерише Вуков *Буквар* као културно-потпорно средство је култура. Култура је важно средство културне медијације која „обогаћује и оплемењује дух, усавршава, развија“ (Вујаклија, 2006: 469). У жељи да негује културу свога народа, сачува од заборава народне умотворине, као културне вредности Вук их вешто имплементира у садржај/штитиво Буквара. Тако култура за Вука усклађује интеракцију појединца са друштвеном средином, омогућава преношење културних вредности у виду народних умотворина као примера за читање (посебно 12. вежба *Буквара*). Народне умотворине указују на идеале друштва Вуковог времена, попут: правичности, човечности, истинитости, узајамног поштовања међу људима. Вежбе у *Буквару*, као примери за читање имају тако симболички карактер, доприносе „комуникабилности културних продуката, односно могућности њиховог преношења кроз размену између људи“ (Пешић 2005: 371). Вук Стефановић Караџић сматра да „паметан човек једнако жели и труди се да што боље научи и измисли, да буде паметнији од својије ствари, а његова деца од њега“ (Караџић 1827: 2). Зато култура и средства комуникације – Вуков *Буквар* и његов дидактички обликован садржај (вежбе) представљају културно-потпорни систем развоја, образовања, просвећивања српског народа.

Такође, Вуков *Буквар* као културно-потпорно средство има своје дистинктивне специфичности. С једне стране, разликовао се од других буквара (*Буквара* Инока Саве, *Буквара* Захарија Орфелина, *Азбучне таблице* Миријевског), јер је носилац културног утицаја времена у коме је живио; био је посредник између појединца који учи слова и савладава читање и културног окружења – средства преко кога култура делује на појединца који учи слова и савладава читање (описмењава се). Са друге стране, Вуков *Буквар* посебан је у односу на друге букваре, јер са својим структурним компонентама представља потпорно средство – уз посредовање његових структурних компоненти граде се и развијају психичке функције и способности онога који се описмењава (мишљење, памћење, опажање...). Вуков *Буквар* стога прво представља спољашњи културни продукт који се помоћу његових структурних компоненти имплементираних у садржају (штиву) *Буквара* постепено интериоризује (трансформише) и преноси на унутрашњи ментални план – појединац/ученик захваљујући Вуковом *Буквару* лакше и брже учи слова и савладава читање. Заједно са спољашњим структурним компонентама *Буквар* има функцију да буде потпора мисаоном процесу. Његов садржај захваљујући спољашњим компонентама доприноси да „интериоризује унутрашње радње“ (Stojaković 2006: 66) попут оних везаних за препознавање графичких симбола слова, графема (перцепција), њиховог повезивања са одговарајућим значењем (схватање) и употребу прочитаног – стицање информација, доживљавање садржаја (примена) (Илић 2013: 47–48). Зато је Вуков *Буквар* као културно-потпорно средство и „конститутивни елемент развоја“ (Пешић 2005: 373), имајући у виду наведене унутрашње менталне радње које су повезане и сложене компоненте процеса учења. С обзиром да „су у народу нашем врло ретки људи који знаду читати и писати“ (Караџић 1827: 2), Вуков *Буквар* као културно-потпорно средство имао је развојни/образовни циљ. Свака од структурних компоненти у великој мери подржавала је одређене интелектуалне процесе, те тако представљају културно-потпорно средство у функцији развојног, односно образовног циља.

ЗАКЉУЧАК

Развојни ток праксе и концепције почетног описмењавања био је дуг и противречан. Вуков *Буквар* имао је за циљ да се појединац/ученик лако и за кратко време описмени, усвоји позитивне карактерне особине, подстиче своју духовност. Захваљујући својим циљевима био је дидактички обликован уџбеник, подршка процесу учења, а самим тим и подршка квалитетном образовању. Вуков *Буквар* је радна књига, наставно средство са дидактички обликованим и конкретизованим садржајем. Средство и потпора у почетном читању постаје захваљујући својој дидактичкој обликованости, слоговној методи, принципу очигледности и доступности.

Вуков *Буквар* такође је културно-потпорни систем развоја у коме учествују механизми и средства попут језика и културе. Инсистирање на народ-

ном језику у књижевности омогућило је да појединац може упознати достигнућа других народа, да их зналачки примењује за добробит свога народа. Стога се може казати да је писмо (Вукова реформисана азбука) отворило пут за материјализацију народног језика. Као културно-потпорно средство Вуков Буквар има и своје дистинктивне специфичности. С једне стране он је носилац културног утицаја и културног окружења свог времена, а са друге стране потпорно средство – уз посредовање (садржаја/штива Буквара) граде се и развијају психичке функције и способности појединца који се описмењава. Зато Вуков Буквар прво представља спољашњи културни продукт који се постепено интериоризује и преноси на унутрашњи ментални план (захваљујући језику). Заједно са спољашњим структурним компонентама има функцију да буде потпора мисаоном процесу. Ове сложене унутрашње активности, засноване на препознавању симбола слова, повезивању са одговарајућим значењем па све до доживљавања садржаја и његове примене, имају сличности са разрадом концепта зоне наредног развоја Виготског.

Историјски извори указују да је Вук зачетник савремене концепције наставе почетног читања и писања (његова гласовна метода у обради слова и слоговна метода у почетном читању). Данас, захваљујући аналитичко-синтетичкој методи насталој узимањем најбољих методичких тековина гласовне и аналитичке методе развијају се методичке иновације, њихови модели и варијанте. Међу њима за савремену васпитно-образовну праксу значајна је истраживачко-иновациона настава (почетног) читања и писања, различити модели индивидуализоване наставе, интерактивна настава различитих нивоа сложености, индивидуално планирана настава почетног читања и писања, респонсибилна настава, рад у паровима у настави почетног читања и писања. Методичке иновације, њихови модели и варијанте у комуникацији ученика и учитеља подстичу демократичност, равноправност, сарадњу, суодговорност, дивергентност, вишесмерност информација у савременом васпитно-образовном процесу. Мења се и позиција ученика. Он је у положају истинског субјекта образовно-васпитне делатности, чија се самосталност, едукативна компетенција и одговорност стално увећавају. Имајући у виду наведено можемо казати да су Вукове педагошке и дидактичко-методичке идеје у Буквару биле прогресивне и футуролошке.

Извори

Караџић, С. В. (1827). *Први српски буквар*. Беч: у штампарији Јерменскога намастира.

Литература

Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, XXII(4), 25–39.

- Блечић, М. (1991). *Први Српски буквар Инока Саве*. Венеција 1597 – Београд: Политика.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Ж. (1958). *Васпитање у Срба*. Београд: Научна књига.
- Ivić, I., Pešikan, A., Pešić, J., Plut, D., Jankov, R. i A. Bogojević (2003). *Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi obezbeđivanja tog kvaliteta*. Beograd: Institut za psihologiju i Obrazovni forum.
- Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Опти стандарди квалитета уџбеника: водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Comesgrafika.
- Илић, М. (2016). Педагошка мисао Вука Стефановића Караџића. У: М. Илић и Т. Михајловић (прир.): *Историја националне педагогије*. Бања Лука: Comesgrafika, 153–169.
- Јањичић, М. (1987). Ђура Даничић и Вук, *Путокази*, 1, 50–74.
- Јовић, М. (1997). *Историја Срба*. Приштина: Пергамент.
- Караџић, С. В. (1852). *Српски рјечник*. Беч: у штампарији Јерменскога наместира.
- Караџић, Ст. В. (1956). *Изабрани историски списи*. Београд: Школска библиотека.
- Knežević-Florić, O. (2000). *Praskozorje civilizacije i vaspitanje*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine (Budisava, KriMel).
- Михајловић, Т. (2013). *Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа*. Бања Лука: Графид.
- Moguš, M. (1987). Djelo Vuka Stefanovića Karadžića, *Zbornik o Vuku Stefanoviću Karadžiću*, PO Institut za jezik i književnost, OOUR Institut za književnost, Sarajevo, 6, 87–93.
- Парлић-Божовић, Ј. (2011). *Историја педагошких идеја у Србији*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника: теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешикан, А. и С. Антић (2008). Компаративна анализа структуралних компоненти у обради исте теме у уџбеницима историје из шест европских земаља, Научни скуп: *Емпијска истраживања у психологији*, Филозофски факултет, 7–8.
- Пешић, Ј. (2005). Проблемски дискурс уџбеника, *Психологија*, 38(3), 225–237.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Филозофски факултет, Институт за психологију.
- Плут, Д. и Ј. Пешић (2003). Toward a Vygotskian theory of textbook, *Развојна психологија*, 36(4), 501–515.
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Слијепчевић, Ђ. (2002). *Историја српске православне цркве, књига I*. Београд: ГИП Култура.
- Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Subotić, Lj., Sredojević, D. i I. Bjelaković (2012). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Теодосије (1984). *Житије Светог Саве*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Ђоровић, В. (1931). *Историја Југославије*. Београд: Рас.
- Црњански, М. (1988). *Свети Сава*. Шабац: Глас Цркве.
- Чигоја, Б. (2010). Кратак преглед првих српских буквара, *Јужнословенски филолог*, LXVI, 513–545.
- Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника*. Нови Сад: КриМел, Будисава.

Tatjana V. Mihajlovic

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**PRVI SRPSKI BUKVAR BY VUK STEFANOVIĆ KARADŽIĆ – CULTURAL
AND SUPPORTING TOOL N IN THE FUNCTION OF TEACHING THE
INITIAL READING AND WRITING**

Summary

The author of the paper emphasizes that the whole activity of Vuk Stefanović Karadžić was imbued with democratic ideas, regardless of whether it was humanistic and enlightenment work or the work on the reform of language and spelling. Vuk did not stop with reformatory ideas. He published *Prvi Srpski Bukvar* which represented a revolutionary novelty, or cultural and supporting tool in the function of teaching the initial reading and writing.

By the analysis of primary and secondary sources and the application of historical, analytical and causal, but also the evaluation method, the author gives a critical review of the concept of Vuk's *Bukvar*. The pedagogical views on which Vuk based the initial literacy were not a novelty compared to the then European theory and practice. Regardless of this conclusion, the manner of processing of letters and initial reading, as well as the very concept of *Bukvar* represented the concretization and adjustment to Serbian schools, culture and spirit of our language, modernization of teaching practice, and development of pedagogical thought of Vuk's time.

The author concludes that the pedagogical concept of Vuk Stefanović Karadžić's *Bukvar* was progressive and futurological; that he set the basis of voice method in the processing of letters and the syllable method in the initial reading. This is a good reason to consider him the founder of contemporary methodical concept of teaching of initial reading and writing which was later applied in the preparation of spelling books and ABC books, as well as in indirect teaching process.

Key words: *Bukvar, methods of teaching of initial reading and writing.*



Душица М. Рацковић*
Основна школа „Војвода Мишић“, Пецка

ОСОБЕНОСТ РАДНЕ СВЕСКЕ КАО СОЦИОКОНСТРУКТИВИСТИЧКИ КОНЦИПИРАНОГ УЏБЕНИКА И ЊЕН ПАРТНЕРСКИ ОДНОС У НАСТАВИ ЈЕЗИКА

Апстракт: Развој језичких способности ученика млађег школског узраста одвија се симултано кроз сва четири разреда основног школовања. Наставним програмом предвиђен је начин остварења циљева и задатака док су издавачи својим уџбеничким комплетима радног карактера исказали намеру да се оствари потпуна индивидуализација ученика, а да ли ће до тога доћи зависи од свих учесника у наставном процесу. У раду се полази од становишта по коме је језик средство за исказивање мисли и средство за моделовање мишљења. Језик има кључну улогу у развоју, учење води развој, па деца окружена таквим говором уче да мисле.

Имајући у виду тај циљ, анализираћемо уџбенике радног карактера намењене ученицима 4. разреда који су уврштени у *Каталог уџбеника за основну школу за период од 2016/2017. до 2018/2019. године* како би позиционирали радну свеску са становишта доприноса развоју језичке свести ученика, стваралачког дијалога, са посебним искоракм ка степену утицаја дидактичко-методичке апаратуре на богаћење језика, стила и културе говора у настави језика. Анализом питања, налога и задатака дидактичко-методичке апаратуре уџбеника радног карактера настојимо да уџбеник посматрамо од ужег психолошко-педагошког ка ширем културолошком контексту уз прецизно одређење њене партнерске улоге у настави језика.

Кључне речи: језик, радни уџбеник, мишљење, социоконструктивизам.

УВОД

У раду је размотрена структура уџбеника радног карактера (четири издавача са листе из *Каталога одобрених уџбеника за период 2016/2017–2018/2019.*) у оквиру уџбеничког комплета за четврти разред основне школе. Методичка анализа заснована је на три критеријума: *садржаји у радној свесци којима се*

* dusicabel@gmail.com

дефинише однос граматике, језика и културе језика; улога илустрација у радној свесци; разноврсност налога и задатака за ученике (равноправна употреба ћирилице и латинице, усклађеност образовних стандарда). Сматра се да је језичко окружење веома значајан фактор развоја, а да различити нивои језика (фонологија, морфологија, синтакса, семантика, прагматика, дискурс) нису међусобно искључиви већ равноправни извори за сазнавање значења речи. Због тога је њихово уједначено присуство преко потребно у уџбеницима радног карактера.

Издавачи су концепцијом радног уџбеника исказали намеру да доведу до осавремењавања наставног процеса, иновирањем и модификовањем у приступу израде наставног садржаја. Поставља се питање у којој мери социоконструктивистички уџбеник припрема ученике за самосталан рад у различитим наставним условима како би они остварили своје пуне потенцијале. Овим радом опрезно и веома условно крећемо од аргумента да радна свеска као уџбеник радног карактера, а утемељена на основама социоконструктивизма може и треба да буде партнер ученику у настави језика. На основу истраживања уџбеника у нашој земљи, а особито на основу анализе дидактичке апаратуре тих уџбеника, „уџбеници су центрирани на преношење садржаја, наставног програма, курикулума, а дидактичка апаратура је придодата садржају, без озбиљне намере да укључи ученика у систем учења“ (Антић 2016: 24). Насупрот томе, самосталност у поступцима при раду одликује како индуктивни приступ дидактичком обликовању садржаја (радни уџбеник) тако и експозиторни (класично дизајниран уџбеник). Упркос популарнијем називу *радни уџбеник*, одлучили смо да у раду користимо назив *радна свеска* јер нема класичне уџбеничке нарације, а ученику је садржај презентован на другачији начин. Анализирана су четири од шест уџбеника из *Каталога одобрених уџбеника* и то први, други, трећи и пети на листи. У сваком од њих постоји предвиђен простор за рад.

Брунер је проширио концепт Жана Пијажеа сугеришући да на когнитивни (сазнајни процес), утичу три начина преко којих представљамо свет који нас окружује: а) проактивни начин који укључује представљање нечега акцијом или демонстрирањем, б) иконографски начин преко визуелних и менталних слика, в) симболички начин, односно преко језика и говора (Bruner, 2000). Задржаћемо се, због сврхе нашег рада, на језику и говору. Значајан корак у изучавању усвајања језика код деце представља њихова свест о језику. Иако су деца још од раног узраста способна да продукују граматичке исправне реченице и чине спонтане самоисправке у свом говору, поставља се питање да ли су ове корекције одраз промишљања и осећаја. Подстицање свести о језику води бржем и лакшем описмењавању, стога питања и налози дати у радним свескама морају иницирати истраживачки дух ученика, отворити могућности за исказивање креативних способности и стваралачких потенцијала. У том случају ученици стичу способност да гласовно и значењски анализирају реч, способност да правилно граматички расуђују и сналазе се у комуникацији.

Социоконструктивистички приступ

Последњих година „у истраживању уџбеника у свету доминирају радови који се баве анализом садржаја уџбеника, а знатно су ређи радови који проверавају начин на који наставници и ученици користе уџбеник у пракси“ (Антић, 2013). Морамо напоменути да управо начином коришћења и преношењем одговорности на ученика стварамо интеракцију, омогућавамо ученику да исказа своја знања без задршке. Наставник мора модификовати садржаје из радне свеске у складу са тренутном наставном ситуацијом, прилагодити их ученику како би добио самосталног и интерактивног ученика и како би искористио све предности које му даје радна свеска конципирана на темељу социоконструктивизма који пропагира идеју да је „учионица место где се знања и интенције појединца исказују у међусобној интеракцији“ (Ђорђић, Шкрбић 2014: 520).

Чињеница је да у нашој земљи реформа школства траје дуги низ година у свим сегментима образовања. Велико истраживање о уџбеницима „по принципима виготскијанске теорије уџбеника започео је Ивић (1976/1988), указавши на то како се из релевантних психолошких знања (не само из теорије Виготског), могу извести значајне импликације на конструкцију уџбеника“ (Пешић 2005: 376). Зашто и даље има недоследности по том питању можда можемо оправдати чињеницом да „дуго искуство, развијена теорија и богата пракса, међународна експертиза о уџбеницима пада у воду због образовне политике“ (Пешикан 2016: 14). Аутори уџбеника често су спутани кратким роковима и правилима образовне политике која уместо да иде у прилог свима представља озбиљну препреку. Суштински „ово поље је несавладиво без конструктивне сарадње свих актера и ваљане стручности које се тичу израде уџбеника: *познавање садржаја дисциплине, ликовно-графичка обрада, познавање електронских медија, стручности за питања учења /наставе, развојне психологије, методике неких од области*“ (Пешикан 2016: 15). Уопште, у нашој уџбеничкој литератури има извесних недостатака, недоследности и пропуста који настају као резултат лоше образовне политике, пропуста самих аутора који попуштају под притиском издавача кратким роковима, као и оцењивача рукописа који верификују да садржаје као потпуно одговарајуће за предвиђени узраст што нас доводи до тога да радне свеске, у нашем случају, нису довољно комплетне и подстицајне за одређени узраст ученика. Управо из датог разлога „конструктивна сарадња“ свих актера наставног процеса је кључ успеха.

Од почетка школовања требало би интензивно примењивати различите лексичке и семантичке вежбе којима се код ученика ствара навика да траже „најбољи језички израз за оно што желе да кажу“ (Илић 1998: 555), јер „указује се на различите могућности грађења речи, на њихову синонимију, полисемију и тематско груписање и откривају се асоцијативне везе“ (Николић 1983: 59) између лексема и њиховог значења. Истраживања, која су реализована у нашој земљи (Драгићевић, 2006; Стевановић, 2012), показују да постигнућа ученика

виших разреда основне школе, (али и средње школе) у области разумевања значења речи нису адекватна. Стога, садржаји који су намењени ученицима млађег школског узраста неизоставно морају бити методички прилагођени, са јасним упутима и налозима који подстичу, храбре, развијају и богате речник ученика. Познавање значења речи и богатство речника постају главни алат у рукама младог основца захваљујући коме стиче неопходну сигурност у комуникацији. Некада се говорило *Проговори да те видим ко си!* Путем говора и богатства израза, обликовањем језичког израза, откривамо духовну снагу и јачину уверења нашег саговорника. Један од начина којим можемо утицати на богатство како активног тако и пасивног речника јесте и другачијим односом према ученику, где се тежиште како активности тако и одговорности преноси на ученика, као и начинима којима користимо уџбеник у пракси. Тада можемо говорити о социоконструктивизму у настави.

„Конструктивистички модел образовања карактеризира промјена односа учитеља и ученика, прибављање богатих извора знања те курикулум учења темељен на активности“ (Peko, Varga, 2014), знање постаје „процес“, а не „резултат“. Учење које пропагирају соцококонструктивисти постаје активно, ослобађа се стега и притисака. Применом разноврсних мисаоних стратегија и специфичних когнитивних вештина ученици уочавају, рашчлањавају, синтетизују, конкретизују, апстрахују битне детаље чиме се оспособљавају за дугорочно памћење. Стога наставници морају имати јасну предикцију којим садржајима остварити постављене циљеве. Уколико су аутори вођени извесним постулатима у раду, садржаји у радним свескама могу бити подстицај за ученика јер се у том случају „настава оријентише на развијање стратегија и мишљења код ученика“ (Пешикан 2010: 158).

Такође, „планови и програми требали би да нуде репрезентативни узорак научних и културних знања, који је предочен деци као систем појмова, [...] да би дете лакше повезало систем научних појмова са својим животним, свакодневним искуством“ (Пешикан 2010: 177). У том случају ученику ће бити лакше да се укључи у наставу, да истражује, повезује, сарађује и остварује себе кроз разноврсност добијених питања и налога. Да би учење било потпуно, неопходно је да се оствари потпуна интеракција међу свим учесницима наставног процеса, остварити повезивање наставних садржаја, извора и ресурса јер „учионица није изоловано острво за учење већ се мора повезати са разним видовима образовних извора и ресурса [...]“ Пешикан (2010: 177), што би у овој ситуацији значило да се радна свеска као извор знања и сазнања мора користити у дате сврхе. „Суштина тимског рада је циркулација и размена идеја и искустава међу самим ученицима која се дешава у току изградње знања, уједињавање бројних различитих знања и искустава у јединствену конструкцију (из мноштва један)“ (Пешикан 2010: 177). Посебан акценат се у овој ситуацији поставља на претходна сазнања којим дете улази у наставни процес. Разменом датих идеја, учешћем у тимском раду и стицањем нових ствара се погодна атмосфера за усвајање вештина за истраживање и решавање проблема, ученици стичу са-

мопоуздање и лако превазилазе јаз између идеала и стварности. „Социјални конструктивизам искрено и јасно отвара могућност другачијег приступа, који је реално изводљив, прилагодљив свима, толерантан и узбудљив“ (Ђорђевић, Шкрбић 2014: 516).

Улога радне свеске као подстицај за учење језика

Један од начина да се сагледају природа и ефекти различитих приступа организације садржаја у радним свескама представља анализа циљева која се поставља у оквиру ових приступа. На основу прегледа и анализе четири радне свеске из *Каталога одобрених уџбеника за период 2016/2017–2018/2019.*, закључак је да испуњење постављених циљева зависи од наставника и њихове перцепције у организацији активности ученика у наставној ситуацији. Давање предности једној од три области у оквиру предмета српски језик и књижевност утицаће на правилну употребу радне свеске јер њеном употребом ученици ће самостално, или уз помоћ учитеља, допунити своја знања, вежбати писање, читање и неговати говорну културу. Радна свеска нуди низ могућности за креативно осмишљавање наставе и мноштво метода рада. Различита теоријска уверења могу се назвати социјалним конструктивизмом, али је неопходно да се поштују основне премисе правца, а једна од њих је да је језик у средишту. У том смислу, „комуникација и развој језика представљају предуслов успешног учења“ (Ђорђевић, Шкрбић 2014: 516–517). У прилог томе наводимо да се „подстицањем развоја језичких способности детета, унапређују и његове когнитивне способности, будући да је веза између језика и мишљења неспорна“ (Стевановић 2014: 315).

Значајно је напоменути да се истраживања, која је спровео Виготски у оквиру социокултурно-историјске теорије усмеравају, пре свега, ка истраживању динамичних интеракција између друштва и појединца, нису фокусирана на индивидуални развој у колективу, већ на уобличавање колективних односа у личне карактеристике појединца. Основно питање овог теоријског усмерења јесте како колектив код детета изграђује више психичке функције. За социокултурну теорију говор представља главну социјалну карику посредовања у развоју виших психичких функција. Виготски (Vigotski, 1996) верује да основна линија развоја мишљења детета иде од првобитног социјалног говора са функцијом саопштавања, преко егоцентричног говора (преношење друштвених видова понашања у сферу индивидуалних психичких функција), до унутрашњег говора као основног предуслова развоја мишљења. Знајући да се „настава културе језичког изражавања одвија у оквиру следећих подручја: (а) богаћење *језика* помоћу одговарајућих језичких вежби ради јачања језичког сензибилитета и исказне моћи ученика; (б) овладавање и примена *ортографске норме*, са посебним нагласком на стилској улози правописних захтева; (в) запажање и коришћење изражајне моћи језика помоћу *стилских* вежби, уз истичање јасности, сликовитости, емоционалности и сажетости казивања, али и проналажење оригиналних и адекватних израза за артикулацију личних утиса-

ка, доживљаја и сазнања; (г) обучавање ученика за самостално писање *целовитих текстова* различитих облика и врста (Nikolić 1983: 5–7), закључујемо да задаци и налози који се налазе у радној свесци јесу подстицајни и инвентивни, али у појединим ситуацијама недовољно.

МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА АКТУЕЛНИХ НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА (РАДНА СВЕСКА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД)

У Правилнику о наставном програму за четврти разред основног васпитања и образовања истиче се „циљ наставе српског језика је да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче *књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине*“. На основу извода из *Правилника* и на датим критеријумима анализираћемо радне свеске као уџбеник радног карактера у оквиру уџбеничког комплета четвртог разреда за српски језик.

Узорак анализе састојао се из четири радне свеске, које су уврштене у *Каталог уџбеника за основну школу*, одобрених за период од 2016. до 2019. године. Структура узорка дата је у Табели 1:

Табела 1. Узорак радних свески за четврти разред основне школе

Р.бр.	Радне свеске за четврти разред основне школе
1.	Жежељ Ралић, Р. и Б. Матијевић (2016). <i>Маша и Раша, Наставни листови (Српски језик за четврти разред основне школе)</i> . Београд: Klett.
2.	Маринковић, С. (2016). <i>Забавна граматика за четврти разред основне школе (радна свеска)</i> . Београд: Креативни центар.
3.	Станковић-Шошо и сар. (2016). <i>Радна свеска за српски језик за четврти разред основне школе</i> . Београд: Логос.
4.	Тодоров, Н., Зарупски, С. и С. Кеча (2013). <i>Радна свеска (Српски језик за четврти разред)</i> . Београд: Eduka.

На самом почетку уочавамо извесну методичку неусаглашеност по питању назива радних уџбеника. Поједини наслови истичу назив наставни листови уз позив да се дружимо са Машом и Рашом, други упућују на граматику, док су последња два прилично сличне концепције. Према поменутом Наставном програму који је у употреби почевши од 2006/2007. године, настава српског језика подељена је на три целине: језик, књижевност и језичку културу.

У оквиру језика фокус је на три категорије:

1. *граматика*
 - а) промењиве и непромењиве речи,

б) реченица (субјекатски, предикатски скуп речи, речи у служби објекта и прилошких одредби, ред речи у реченици),

в) управни и неуправни говор.

2. *правопис*,

3. *ортоепија*.

У оквиру књижевности ученици проучавају:

1. *књижевна дела* подељена на три секције: лирика, епика и драма, уз напомену да се могу слободним избором одабрати најмање три, а највише пет дела научно-информативног карактера из књига, енциклопедија и часописа за децу,

2. *читање текста*,

3. *тумачење текста*,

4. *књижевни појмови*,

5. *функционални појмови*.

Трећа целина, језичка култура подстиче:

1. *препричавање*,

2. *причање*,

3. *описивање*,

4. *извештавање*,

5. *усмена и писмена вежбања* (ортоепске вежбе, диктат, лексичке и семантичке вежбе, синтаксичке и стилске вежбе).

Оно што се може закључити након анализе на одабраном узорку јесте дисбаланс и недовољна уједначеност датих наставних целина. Зашто је то тако, недокучив је разлог. У прилог томе истичемо „да се не може остварити пожељан резултат без ваљане стручности за свако од питања која се тичу израде уџбеника“ (Пешикан 2016: 15). Потребно је дакле размотрити постојеће аспекте. Ми ћемо се стога у раду ослонити на неке од њих: садржај радних свески (тематска подручја са посебним разматрањем неусаглашености ћирилице и латинице као два равноправна писма), разноврсност наставних задатака, као и њихову уравнотеженост уколико посматрамо подручја наставног програма (мали проценат истраживачких задатака и задатака са проблемском ситуацијом, задатака који обједињују рад ученика што у пару, што у групи а да при том подстичу индивидуалност појединца, посматрану кроз неусаглашеност образовних стандарда), улогу илустрација (пиктограма) у садржају радних свески, а све у циљу оправданости радне свеске као социоконструктивистички конципираног уџбеника.

Садржај радних свезака

Ослањајући се на две дисциплине, науку о језику и науку о књижевности, методика српског језика и књижевности истражује могућности усвајања резултата ових двеју наука у наставној пракси (Илић, 1998), посебно применом проблемске и стваралачке наставе, при чему се истиче: основни програмски захтев наставе српског језика и књижевности је да се ученици оспособе за правилну усмену и писану комуникацију и да се код њих развије критички дух и стваралачко мишљење. У анализираним уџбеницима радног карактера (у даљем тексту радна свеска) не постоји идентичан след садржаја из језика, књижевности и језичке културе. Насупрот реченом, у уџбенику *Забавна граматика* (Маринковић, 2016), предност је дата граматички, Радна свеска *Маша и Раша* (Жежељ Ралић, Матијевић, 2016), као и *Радна свеска за српски језик за четврти разред основне школе* (Станковић-Шошо и сар., 2016) нема категорисана подручја, садржај није подељен на одговарајуће целине; док *Радна свеска за Српски језик за четврти разред* (Тодоров, Зарупски, Кеча, 2013), садржај дели на четири целине: *Свет књижевног дела, Писмено изражавање, Граматика и Правопис*.

„*Маша и Раша, Наставни листови*“ (*Српски језик за четврти разред основне школе*), (Жежељ Ралић, Матијевић, 2016) у издању издавачке куће „Klett“ „намењени су за рад на часу и/или као додатни материјал за вежбање код куће. Конципирани су тако да деци омогућавају велики степен самосталности у раду“, стоји записано на сајту издавача <http://www.klett.rs/proizvod/udzbenici/osnovna-skola/nizi-razredi/cetvrti-razred>. На самом почетку радне свеске која броји 56 страна дата је топла уводна реч којом се ауторке обраћају младом кориснику, рецепијенту, потенцијалном малом ствараоцу. Кроз кратко писмо наговештавају ученику шта га чека међу страницама које нам представљају Маша и Раша.

Оно што се испољава као још једна у низу недоследности током анализе радне свеске издавачке куће „Klett“ јесте извод из уводне речи ауторки у којој стоји да су задаци „увек поређани по тежини од једноставнијих ка сложенијим, при чему су најједноставнији означени зеленом бојом, сложенији плавом, а најсложенији наранџастом“. По том питању регистрован је огроман дисбаланс у корист задатака који су означени плавом бојом, а окарактерисани као задаци средње тежине, односно сложенији задаци. Познато је да се стандарди дефинишу јасним и прецизним језиком како би недвосмислено показали шта су пожељна постигнућа ученика одређеног узраста, те с тим у вези и варирају, па је неопходна прилагођеност како узрасту ученика тако и наставној ситуацији, у овом случају ученицима различитих могућности и предзнања. Стандарди у радној свесци морају бити конкретни и оперативни, утемељени на стварним

дометима ученика 4. разреда, прилагођени наставном тренутку и циљу одређене наставне ситуације, а све за добробит ученика.

Осим што радна свеска издавачке куће Klett нуди готова решења (од 57. до 100. стране колико укупно има овај уџбеник), сматра се да би дато поглавље могло да се технички уради захтевније, што ће рећи да је могла постојати отежавајућа околност којом би ученици стизали до готових решења, при чему би их управо тражење информација међу страницама овог наставног материјала подстакло да трајно забележе пронађену информацију. Ово напомињемо управо из разлога што је садржај могао бити конципиран по одређеним сегментима путем којих би упосленику у наставном процесу (ученику) било захтевније тражење решења уколико га сам не би могао решити. У том смислу, можда би упутно било да у оквиру решења постоји још једна препрека до стварног решења која ученика враћа ка изворном проблему, подстиче га да поново прочита текст, анализира проблем и уочи кључну реч. У другим задацима читање готовог решења било би додатно отежано, особито код оних најсложенијих означених наранџастом бојом. Имајући у виду да ученици покаткад трагају за лаким и брзим, недовољно концизним одговорима може им се решење представити и у форми загонетке чијим би одгонетањем осетили необично задовољство, а добијена кључна реч подстакла и покренула ка поновним истраживањима, читању латиничним писмом и упутством да одговор дају на истоветан начин, дакле освежити и подстаћи ученика да до решења дођу сами, игром загонетања, асоцијација, истраживањем енциклопедија, интернета и сл.

Наравно да је потребно узети у обзир ону групацију ученика чија знања сежу до средњег нивоа, за њих поставити олакшице чија би сврха била савладавање поступности при решавању задатака. Такође, задаци у којима се захтева илустрација неког садржаја само ради илустрације (Жежељ Ралић, Матијевић 2016: 10) у потпуности је излишна. Наравно да је постојање оваквих задатака подстицајно за ученика, али их је ваљало конципирати на други начин:

Изабери улогу из чијег ћеш угла писати текст о јесени. (Жежељ Ралић, Матијевић, 2016)

Сам/сама одреди наслов. Заокружи улогу и врсту текста коју бираш.

УЛОГЕ

ВРСТЕ ТЕКСТОВА

новионар

песма

песник

бајка

писац

вест

драмски писац

драмски текст

**Илуструј свој рад*

Дакле, уместо задовољења захтева да се илуструје рад, пожељан би био захтев у оквиру кога би стајало додатно упутство. Рецимо: илуструј свој рад у форми стрипа. Илуструј свој рад на шалвив начин. Илуструј свој рад са друга-

ром из клупе, при томе повежите дешавања из ваших прича. Илуструј свој рад у форми плаката. Илуструј свој рад латиницом у форми позивнице за јесењи фестивал, а потом са другарима из групе формирај пано у оквиру кога вам је задатак да од свих написаних позивница направите што интересантнију причу. Овакав налог подстакао би ученика, активирао његове мисаоне процесе и створио пријатну атмосферу за рад, па би на тај начин упослио и наставника који би пронашао одговарајући моменат када је оправдано израђивати овакву форму задатка. На овај начин пружила би се прилика ученицима којима су предложени задаци за рад означени зеленом бојом, а окарактерисани као најједноставнији да испоље своју креативност јер „образовање које подстиче креативност почива на претпоставци да је свако креативан. Ученици могу на најбољи начин да искористе своју креативност када им се пружи прилика да сазревају и да се развијају на свестан и циљан начин“ (Gisli Thorsteinsson, Page 2008: 121). Управо употребом оваквих и сличних инструкција у уџбенику стиче се услов за откривање свих ученичких скривених потенцијала, дакле пружа се могућност идентификације оног дела наставе који је ученицима близак, знан, у коме осећају задовољство.

Забавна граматика (радна свеска) за четврти разред аутора Симеона Маринковића у издању издавачке куће „Креативни центар“ самим насловом упућује на подручје наставног програма које је у уџбенику доминантно (граматика). На почетним страницама изостаје поздравна реч аутора, а ученику је пут кроз рад са уџбеником олакшан јасним водичем који упућује на битне целине радне свеске: запамти (текст оивичен наранџастом траком садржи или упутство за рад или садржај који је неопходно запамтити), акроним сијалице упућује на задатке који захтевају већу мисаону ангажованост са јасним упутствима смисли, испричај, напиши, питања и задаци (садржај уоквирен у наранџасту траку). Садржајем који се налази на крају уџбеника аутор упућује на шест целина рада (*Моја омиљена игра, Именице, Придеви, Личне заменице, Глаголи, Објекат*). Прва целина уџбеника тиче се упућивања ученика на културу усменог изражавања кроз дијалог, разговор, стрип и групни рад на сегменту који је насловљен као *Весели квиз* (Маринковић 2016: 4). Надаље, у свакој од преосталих пет целина граматички садржај освежава како: а) садржајем усмене културе, садржајем писане културе, потом задацима који богате речник, б) уводи интересантне садржаје попут интервјуа, графита, шаљивих вести, дневника, новина, извештаја до оних садржаја који в) подстичу дечју машту, истраживачки дух на текстовима (Нови Сад, 24–25; Врабац, 31–34 и Јабука, 42–43) и жар за исказивањем индивидуалности. Ова трећа категорија задатака готово да би могла да оправда улогу радне свеске као социоконструктивистички конципираног уџбеника јер иницира сва ученичка чула и пружа могућност за потпуно остварење циљева наставе српског језика и књижевности. Одређени садржаји, попут *Проблеми* (Маринковић 2016: 30), изричито траже да ученик да сопствени суд, онако како мисли, жели и зна да се дати проблем реши; *Разговори* (Маринковић 2016: 38), позивају ученика да поновним исказивањем индивидуалности покаже своју моралну и естетску страну личности; *Школа данас и у будућности* (Маринковић 2016: 38) захтевају футуристички поглед на

дешавања насрам садашњице при чему је индивидуалност израза ученика полазна детерминанта; *Како они размишљају* (Маринковић 2016: 44), подстичу имагинацију, моћ запажања и расуђивања; *Савети и поруке* (Маринковић 2016: 46), настоје да нам открију у ком проценту је присутна еколошка свест ученика 4. разреда основне школе; *Предлог* (Маринковић 2016: 54), исказују саветодавну моћ ученика. Садржај је веома погодан за развој маште и индивидуалности, подстиче на игру, дружење, може се организовати кроз друге облике наставног рада. Уз изванредан напор наставника одабрани садржаји ће час учинити комплетнијим, информације доступнијим, а радну атмосферу пријатнијом где ће се ученици ослободити спрега и подстаћи креативност што и јесте крајњи циљ наставе.

Оно што забрињава, упркос комплексности и креативности садржаја (писање басне *Гавран и лисица* без глагола, басне *Цврчак и мрав* у облику стрипа, допуњавање песме глаголима, претварање приповедног текста у драмски текст, забавно поподне у мом дневнику где је обједињено описивање, причање и извештавање), није забележено присуство било ког књижевног садржаја у целом обиму (дело поезије, прозе или драме), а налази се у *Читанци* или је предвиђено да се реализује *Наставним програмом за 4. разред основне школе* изузев осврта кроз форму укрштенице (Маринковић 2016: 29) и осмисмерке (Маринковић 2016: 54). Размотримо ли, на пример, зашто целине радне свеске нису насловљене универзалним поднасловима који обједињују садржај запажамо: извесна нелогичност примећена је код последње целине означене редним бројем шест. Наиме, ова целина се у једном делу бави службом речи у реченици при чему издваја објекат, атрибут и прилошке одредбе, док су субјекат и предикат занемарени. Исто запажамо и у претходном случају код првих пет целина које обрађују променљиве врсте речи: именице, личне заменице (као посебну категорију), придеве, глаголе и бројеве. Одређени садржаји су изузетни по комплексности и налозима датим ученику, док су неки од њих прилично двосмислени и нејасни, па чак и њихово место у садржају. Док су променљиве речи: именице, заменице, придеви и глаголи једна целина у раду, догле бројеви из неког недокучивог разлога стоје у оквиру целине која говори о личним заменицама и са њом равноправно деле место.

Након свега, ипак треба истаћи богатство и разноликост садржаја који упућују на богаћење речника ученика уз помоћ ребуса, укрштеница, упоређивања, описивања помоћу придева, пословица, разбрајалица, загонетки и позива да се сачине новине које како ученику, тако и наставнику пружају различите могућности примене. Ово, наравно, води логичком закључку да је предност дата делима усмене и писане културе, али да је изостао важан сегмент прописан *Наставним програмом* „тумачење књижевних дела позоришних, филмских и других уметничких остварења из српске и светске баштине“ (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, 2011). Уколико посматрамо на овај начин, радна свеска је непотпуна и као таква не може утицати на потпуну афирмацију ученичких личних ставова и уверења јер „целовита анализа текста наставља се

кроз облике говорног изражавања (усменог и писменог), а они у различите врсте вежбања (граматичка, стилска, правописна)“, (Вучковић 1993: 111). Уколико у методичкој организацији изоставимо неке од датих сегмената, „пропуштамо шансу да се најмлађи ученик на време оспособи за мисаоне процесе које не захтева само језик и књижевно дело већ настава у целини“ (Вучковић 1993: 111). У том случају, овако осмишљен уџбеник радног карактера не може задовољити постављене услове.

Радна свеска за српски језик за четврти разред основне школе (Станковић-Шошо 2016) у издању издавачке куће „Логос“, комплексног назива, у први план поставља синтагму радни уџбеник што и јесте оправдано будући да се задаци за самосталан рад налазе на 154 од укупно 168 страна. По садржају најобимнији, по разноврсности задатака најкомплекснији, одликује се прилично уравнотеженом применом разноврсних задатака која ствара идеалну основу и погодан методички моменат за ученика и остварење његових потенцијала. Програм српског језика за четврти разред, уз помоћ радне свеске, остварује се на 180 часова годишње. Садржај програма подељен је на четири области:

- 1) Вештина читања и разумевања прочитаног;
- 2) Језик (са подобластима: граматика, правопис и ортоепија);
- 3) Књижевност (лектира сврстана у три рода: лирику, епику и драму; допунски избор текстова и научнопопуларни и информативни текстови);
- 4) Језичка култура (усмено и писано изражавање).

Задаци и питања у радној свесци диференцирани су по сложености и примерени различитим нивоима знања, способностима и вештинама ученика. Запажена је равномерна употреба ћириличног и латиничног писма што ову радну свеску чини другачијом у односу на преостале три које или имају неколицину задатака или су ти задаци толико једноставни и не захтевају како ни истраживачко читање, тако ни вежбање писања, подстрек ученицима да трагају, истражују, повезују и откривају могуће одговоре.

Оно што је недефинисано јесте веза међу поглављима која нису конкретно насловљена. Иако су целине на неки начин разграничене различитим бојама, разликују се како по дужини тако и по садржајима за проверу сопственог знања. Од укупно шест поглавља која чине садржај, пет су радног карактера, док су шести део решења. Иако би у оквиру сваког поглавља требала да постоји по једна провера знања (што се закључује из припремних вежбица), аутори су се одлучили да само два пута и то у два везана поглавља (Станковић-Шошо и сар. 2016: 86, 109), понуде ову могућност, док припремне вежбе, као што су *Покажи шта знаш* (Станковић-Шошо и сар. 2016: 34, 68, 76, 94) *Игром кроз знање* (Станковић-Шошо и сар. 2016: 7, 43, 67, 81, 90) и *Игра речима* (Станковић-Шошо и сар. 2016: 20, 64, 151), нејасне су по питању саме концепције. Особито је то наглашено у наредном примеру: Вежбица *Игром кроз знање* конципирана је тако да се чини да ће свака наредна у погледу концепције бити идентична. Иако почива на самосталној провери, где ће ученик проверити сопствена знања, чак

му нуди самостално оцењивање, овакав поступак бележимо (Станковић-Шошо и сар. 2016: 86, 109) код провера знања, али и у свим вежбама *Покажи шта знаш* изузев са 34. стране. Стиче се утисак недоследности, јер уколико је нешто намењено самосталној провери ученика, није јасно зашто правило самооцењивања није испоштовано у свим целинама насловљеним са *Покажи шта знаш*.

Морали бисмо да напоменемо, узимајући у обзир целину „решења“ као саставни део радне свеске, да ли је то помоћ или одмагање при самосталном раду јер постоји могућност злоупотребе. У жељи да брже, прецизније и тачније реше постављене задатке, ученици ће готово увек подлећи лакшем, а то је да препишу дата решења. Да до тога не би дошло, аутори морају поставити препреке, проблемске ситуације које ће ученике вратити на почетак или дословно „намучити“ да дођу до „лаког“ решења.

Улога илустрација у радној свесци сведена је на маргиналну основу, тачније, има смисла једино код граматичких садржаја где својим обликом ученику олакшава пут до решења. Познато је да се знања усвајају разумевањем садржаја, чињеница и генерализација. Извесне садржаје усвајамо онда када схватимо значење речи и појмова, њихову логичку повезаност, судове и закључке. У овом случају илустрација као подстицај за рад има смисла особито код садржаја које је потребно писмено довршити, прича у сликама, настављања приче са другачијим завршетком (Станковић-Шошо и сар. 2016: 22), исказивање осећања (Станковић-Шошо и сар. 2016: 23), вежбама описивања (Станковић-Шошо и сар. 2016: 36), описни текст на основу илустрације (Станковић-Шошо и сар. 2016: 22), шалива илустрација (Станковић-Шошо и сар. 2016: 62–63). Дакле, илустрација у радној свесци није нимало у складу са оном са насловнице, а све је упућивало да ће путем пиктограма бити остварена потпуна интеракција са учеником и нераскидива веза између ученика и текста.

Радна свеска (Српски језик за четврти разред) (Тодоров, Зарупски, Кеча, 2013), надахнуто и подстицајно упућује ученика на садржаје које ће имати прилике да савлада током рада на одређеној целини: *Свет књижевног дела, Писмено изражавање, Граматика и Правопис*. Најкомплекснија међу њима јесте прва целина која не садржи само књижевне текстове, као што би се из самог наслова могло наслутити, већ повезује, обједињује, изискује од ученика додатне напоре, повезивање знања и ангажовање свих вештина којима владају. „Радост, машта, уживање, лепе речи, необичне приче“ само су неке од кључних речи којима нас ауторке воде у незаборавну авантуру са књижевним ликовима, пружајући доживљаје наглих обрта. Уочавајући њихове особине, кроз писмено изражавање, жустру дискусију, ученику је пружена права прилика да покаже све таленте којима располаже. Откривањем тајни јунака из књижевног текста, ауторке врло пажљиво дешавања преносе у стварност, повезујући тако стварно и нестварно, могуће и немогуће, спојиво и неспојиво, подстичући и храбрећи ученика путем задатака и налога да искаже своја запажања, мишљења, размишљања, стављањем себе у одговарајуће улоге и временске оквире. Обједињеност садржаја, подршка ученику, проблемска излагања на која се позива ученик, пре-

питање граматике и правописа кроз текст, чини ово поглавље, али и целу радну свеску, у односу на преостале три из узорка, готово најкомплетнијом.

Друга целина под називом *Писмено изражавање*, истиче важност правилног писања. Увођењем у складност језичких правила уочавамо да је језик основа књижевности, а ученици кроз инспиративне текстове Игора Коларова (где путем текста писаних латиницом комуницира са учеником дајући му прецизне упуте, а он, надаље, учешћем у заједничком дискурсу записује своја размишљања), стиче компетенције за: писање портрета (описивање), писање почетка приче и усклађивање са већ датим крајем (машта и креативност), завршетак приче (побуђивање стваралаштва), писање на основу неколико речи, саже-то и препричавање са заједничким почетком. У овом случају „учбеници могу много, али не могу сами“ (Антић 2016: 32), што нас поново враћа на суштину наставног процеса (ученик, наставник и квалитетан учбеник као нераскидиви делови наставе). Дакле, ученици и наставници оптималном сарадњом и подстицајима који треба да буду обострани могу остварити квалитет у настави, док „настава у том процесу има значајну улогу, коју остварује непрекидним повезивањем прописаних наставних садржаја са социјалним и језичким окружењем ученика“ (Пурић, Костић 2016: 124–125).

Трећа целина *Граматика* ученицима презентује примере путем којих откривају, упознају и богате језик и стил изражавања, док ауторке истичу да нас граматика „богати знањем о језику и учи да је највеће богатство знање свог језика“ (Тодоров, Зарупски, Кеча 2013: 62). Путем научно-популарних текстова, информативних текстова, извода из енциклопедија и часописа обједињују садржаје у којима им управо дати текстови чине основу на којој ученик стиче знања из граматике предвиђене за дати узраст. Обиље информација, разноврсност садржаја, другачији приступ како у овој целини садржаја тако и у целисти, ову радну свеску може уврстити у ред учбеника уз помоћ којих ученик може самостално и у групи да богатство речника и језички израз постепено усавршава.

Правопис, као четврта целина радне свеске (Тодоров, Зарупски, Кеча, 2013) у први план истиче зашто је важно да се познају основне законитости правописа, како се савладава и који је циљ рада на овом подручју. Кроз *Правописни азбучник* и *Азбучни упитник*, ученику је пружена прилика да истражује часописе, енциклопедије, да сазнаје о вредним делима из наше и светске баштине књижевних стваралаца, да се игра, машта, учествује у заједничком раду, храбри себе и са пуно самопоуздања креће у нове подухвате.

Разноврсност задатака, питања и налога

За разлику од класичне организације наставног рада где највећи део времена ученици проведу слушајући и меморишући, савремена концепција наставног процеса нуди шеме у којима ће ученици имати више слободе кретања и разноврсније моделе индивидуалног рада и стварања. Један од начина којим

можемо утицати на размену идеја, постизање заједничког циља при раду у групама јесу разноврсни, инспиративни садржаји који доводе до здраве интеракције међу ученицима уз стварање предуслова за оптималну педагошку климу. Оно о чему морамо водити рачуна јесу образовни стандарди који се дефинишу као описи постигнућа на одређеном степену образовања. Стандарди стога морају бити конкретни и оперативни, темељени на стварни могућностима ученика одређеног узраста, али и усаглашени са условима у којима школе раде. У складу са тим и разноврсност задатака иде у прилог развоју индивидуалности појединца.

Осврнемо ли се на форму задатака, питања и налога које можемо уочити у нашем узорку анализе морамо истаћи да постоје извесне специфичности како у самој формулацији тако и у њиховој операционализацији. Уочавамо извесне разлике између задатака по неколико критеријума: а) с обзиром на способности и менталне процесе који се ангажују у процесу њиховог решавања, б) с обзиром на садржај на који се односе, в) начин на који се задаци решавају, г) тежину задатака. Повезаност наведених критеријума могућа је током конструкције конкретних задатака са напоменом да би у том случају морао да варира критеријум „начин на који се задатак решава“. Обједињеност свих критеријума у једном запажена је на малом броју примера. Оно што је важно јесте да је испоштовано правило ситематичности, поступности, примерености узрасту са извесним варијацијама по питању заступљености садржаја из језика, књижевности и језичке културе. Такође, питања и задаци који се налазе у радној свесци подстичу ученике да уочавају, рашчлањавају, синтетизују и током дискусије износе закључке који су одраз њихових запажања.

Уколико посматрамо све критеријуме у целини, оно што запажамо, а могуће је посматрати у целини, јесте да је најмање заступљена шароликост начина на који се задаци решавају. Дакле, тек у појединачним случајевима понуђен је проблемски начин решавања задатака, инструкције које би објединила рад ученика из клупе (рад у пару) или ученика хетерогеног састава по знању и вештинама (рад у групи) незнатно су присутне, док се истраживачки задаци који упућују на додатни материјал (енциклопедије, дечју штампу, часописе) могу запазити само код појединих аутора. Изузетак је радна свеска (Маринковић, 2016); *Весели квиз*, стр. 4–5, позива ученике на такмичење у групи; *Придеви*, стр. 19 позива ученике на коришћење речника), рад у библиотеци, прављење панова (Тодоров, Зарупски, Кеча 2013: 97). Ученици кроз заједнички рад конструишу идеје, врше реорганизацију постојећих која води ка „знању као исходу“ (Мирков 2013: 133), па се комплексним налозима и задацима у радним свескама њихов рад уједињује и подстиче реорганизацију знања и разумевања. Разноврсност задатака подстиче ангажовање ученичких способности и могућности на основу чега стичемо увид у ниво знања и способности којима ученици располажу. Због тога је улога образовних стандарда одлучујућа у фази када треба да се постигне консензус око тога шта се дефинише као основни циљ током рада у разреду или током читавог школовања, онда сва расположива енергија у образовању мора бити усмерена ка остваривању датих

циљева, а у нашем случају рад наставника и ученика мора бити уједињен и почивати на усаглашеном учешћу образовних стандарда у разноврсности задатака што у нашем узорку није у потпуности испоштовано.

Улога илустрација (пиктограма) у садржају радних свезака

Уколико узмемо у разматрање прву радну свеску из узорка, *Маша и Раша, наставни листови (Српски језик за четврти разред основне школе)*, (Же-жељ Ралић, Матијевић, 2016) чини се да ће ове „две вредне пчелице“ (судећи по илустрацији са корица) ученике водити кроз незаборавну авантуру стицања нових знања, међутим, осим на корицама и на свакој од нових целина ових наставних листова, излишно је постојање илустрације чија сврха се доводи у питање. Уколико је замисао аутора била да Маша и Раша комуницирају преко текста са учеником, тачније да му задају задатке, подстичу га на истраживање, нуде конкретне информације, упућују на друге изворе где би се могло пронаћи одговарајуће решење, онда ова замисао није остварена. Сврха постојања оваквих илустрација, особито у овом стадијуму школовања, ваљала је бити оправдана поготово што су ученици четвртог разреда овладали са оба писма, савладали правила писменог и усменог изражавања, правописа и граматике.

Забавна граматика за четврти разред основне школе (Маринковић, 2016) у издању „Креативног центра“ иако на самом почетку ученику представља *Водич* који би требао да ученика води кроз одабране наставне садржаје, ипак не истрајава у тој намери. Весели ликови Ане и Тинтилина не комуницирају са учеником, не дају му објашњења. Детаљна упутства ученици добијају индиректно: *Ана мисли шта да обуче. На то мисле и њени укућани. Гледај слику и напиши причу у којој ће бити управног и неуправног говора* (Маринковић 2016: 7). У том случају нема оствареног директног контакта између ученика и илустрације у радној свесци, па стога, сама илустрација није у складу са њеним основним значењем – подстаћи ученика на самооткривање.

Насловница радне свеске *Радна свеска за српски језик за четврти разред основне школе* (Станковић-Шошо, 2016) у издању издавачке куће Логос приказује нам илустрацију дрвета на ком су су представљени ликови дечака, девојчице, као и ликови из животињског царства. Уколико бисмо се задубили у садржај у покушају да откријемо ма какву симболику илустрације гледано према узрасту ком је намењена, открили бисмо четири гране које симболишу четири разреда, потом спиралне степенице које симболишу пењање, дакле пут ка новим знањима, књиге које стоје покрај девојчице, а значе знање, и дечака који намером или игром случаја седи на последњој грани и ужива у друштву верерице која осликава мудрост и одмереност и птице, која симболише слободу и лет. Симболика или не, концепт насловнице је врло инспиративан и на неки начин упућује на комплексност задатака, поступност и разноликост. На самом почетку, ауторке се обраћају ученику путем *Водича кроз радну свеску* где га кратко упућују на активности које ће у њој обављати: обнављање, увежбава-

ње и проверавање знања; читање занимљивих текстова, увежбавање писања састава; решавање укрштених речи, загонетки, ребуса и осмосмерки; учење правилног писања. Надаље, у радној свесци ниједна илустрација нема улогу подстицаја, усмерења су дата индиректним путем.

Радна свеска српски језик за четврти разред (Тодоров, Зарупски, Кеча 2013), садржи акроним „веселе оловке“ који ученицима једино својим обликом или положајем показује да су то весели и забавни садржаји који би требало да га опусте уместо да забрину. Акроним је видљив на свакој страници тако да га ученици могу лако заволет, али да би био у скаду са уверењима социоконструктивиста мора бити остварена његова комуникација преко текста са учеником што овде није био приоритет. Преостале илустрације, такође, имају функцију допуне или информације (*Прачовек је живео у* (илустрација пећине) треба допунити одговарајућим објектом. *Сојенице су грађене у* (треба допунити одговарајућом прилошком оредбом за место) у први план истичу илустрацију сојенице) (Тодоров, Зарупски, Кеча 2013: 78).

ЗАКЉУЧАК

Питања поучавања и учења у савременом свету сваким даном постају актуелнија и значајнија, стога опрезно и веома условно смо кренули од питања да ли радна свеска конципирана на темељима социоконструктивизма може ученику бити партнер у настави језика. Уз захтев да се ученик „озбиљно схвати“, присталице социоконструктивизма „процес сазнавања и последично заснивање уџбеника граде на овим основама: у средишту наставног процеса је онај који учи, (не садржај или наставник, већ ученик) и стварање ситуација у којима ће се покренути учење (схваћено као самостална мисаона активност)“ (Антић 2016: 25). У складу са тим уверењима и аутори конципирају своје уџбенике, а све у намери да се прибиже ученику и помогну његов свестрани развој. Према социокултурној теорији Виготског, улога ученика је да ступа у интерактивне односе са наставником како би у сарадњи развијао вољну пажњу, логичко памћење и апстрактно мишљење. Овај корак могуће је остварити уз помоћ уџбеника који би био иницијатор интерактивног односа на релацији ученик–наставник и наставник–ученик, али структуром прилагођен свима подједнако, а не само појединцима (наставницима и ученицима), већ свима. Напоменимо да „базична претпоставка социјалног конструктивизма јесте да се стварност [...] у свакодневним интеракцијама особито обликује употребом језика и других језичких норми“ (Милутиновић 2011 : 186), што иде у прилог чињеници да свакодневним радом на језику језички израз ученика постаје сложенији, смисаоно значајнији, значењем конкретнији, кохерентнији и у сваком смислу богатији.

Стога, чини се оправданим извршена анализа радних свезака из којих се може закључити следеће: Будући да се језички развој ученика не завршава поласком у школу, већ ту отпочиње на прави начин, напомињемо да се са узра-

стом дешавају огромне промене на синтаксичком плану. Уколико бисмо посматрали развојни ток током школовања ученика од првог до четвртог разреда, запазићемо да он постепено проширује и дотерује свој језички израз што се посебно види на основу богатства речника, броја реченица и клауза на нивоу текста који самостално ствара. Због тога ниједна активност или ситуација која би покренула учење, не сме се занемарити нити посматрати изоловано у односу на друге, дакле, језик, књижевност и култура језика морају имати равноправну улогу у радној свесци. Њихова улога мора бити заједничка како би дошло до развијања вољне пажње, логичког памћења и апстрактног мишљења које пропагира социоконструктивизам као основна начела правца. Све наведено и јесте у складу са проширеним концептом Жана Пијажеа који је допунио Брунер, а који истиче да на когнитивни сазнајни процес путем кога упознајемо свет који нас окружује одлучујућу улогу имају три фактора, од којих се као трећи наводи језик и говор. Због тога, сматрамо да је од изузетне важности темељан и структуриран рад на пољу културе језика усаглашен са граматиком и подручјем језика, јер је њихов неутуђиви део и као такав мора се посматрати искључиво у целини (Bruner, 2000).

Платон каже: „Људско понашање потиче из три главна извора: жеља, емоција и знања“. Уколико радну свеску засновану на темељима социоконструктивизма посматрамо као извор знања, код наставника откријемо жељу да наставу организује у интеракцији са учеником, ученика покренемо, ангажујемо и подстакнемо, уз добијену емоцију несумњиво ће доћи до промене како на квантитативном, тако и на квалитативном плану у погледу степена синтаксичке сложености текстова. Дакле, ученик ће постепено сазревати што се лако може уочити како у самосталним радовима тако и у групним, што управо јесте суштина социоконструктивистичких уверења. Међутим, „аутори уџбеника оптерећени су и потребом да кажу све и стално им недостаје простор за детаљну разраду оног што је најзначајније, јер су руковођени обимом садржаја, а не основним принципима њихове логичке суштине“ (Шефер, Лазаревић и Стевановић 2008: 349). Ауторке су закључак извеле на основу увида у уџбенике за основну школу из 2008. године. Стога, примереност налога, задатака, упутстава у радној свесци требала би бити прилагођена узрасту ученика, усклађена са њиховим интересима, степеном знања и разумевања књижевног штива. Дугорочно памћење и мишљење не могу се увек манифестовати, особито код контролних вежби, своју пуну афирмацију добијају током дискусија о тексту и животним ситуацијама. С тим разлогом, захтеви који се постављају пред ученика морају бити примерени како садржајем, тако и упутством, илустрацијом, јер „слике, уместо да истичу информацију из текста, често је скривају и замагљују“ (Шефер, Лазаревић и Стевановић 2008: 352). У анализираним радним свескама илустрација није оправдала своју основну улогу, а то је да давањем упутстава комуницира са учеником, да га води кроз уџбеник, подстиче, храбри и уједињује знања ученика, како би подстакла сарадњу, размену идеја, стваралачки дијалог и развила способност за креативни језик.

Јохан Волфанг Гете је изнео мишљење да су неке књиге написане не зато да из њих учимо, него да бисмо сазнали како је аутор нешто знао. Уџбеник, био он радног карактера или не мора бити у складу с дететом и његовим потребама, задовољити интересовања, подстаћи остварење стваралачког дијалога. Стога, радна свеска која је утемељена на основним постулатима социоконструктивизма пружа наду да радни уџбеник може бити јак ослонац како ученику, тако и наставнику у процесу наставе и учења. Наставник у њој не треба само да види збирку налога и задатака већ „амплификатора властитог наставничког посла“, а наставници треба „да су спремни да уче из добро конструисаног уџбеника, кадри да преиспитују критички своје педагошке интервенције и дидактичку апаратуру уџбеника“ (Антић 2016: 32). У завршној анализи ово показује да између наставника и ученика као упосленика у наставном процесу стоји уџбеник (у овом случају, радна свеска) и да је она јака упоришна тачка и темељ наставног процеса. Наставник као учесник наставног процеса мора допунити, преуредити, прилагодити садржаје, питања и налоге који су предмет рада, јер проблемска питања имају мотивациони фактор, олакшавају ученику улазак у квалитетну рецепцију. Иако у радним свескама постоје питања која почивају на истраживачкој активности (упореди, образложи, наведи, опиши, докажи), било би пожељно да наставник квалитет питања и налога подигне ниво више, прилагођавајући их ситуацији учења, формулацијом задатака који подразумевају уочавање проблемских ситуација, проблемским излагањем и стваралачким хипотезама.

У целини, „на основу подстицаја које пружа конструктивизам, говори се о „дидактици омогућавања“ и о њеним предностима над „дидактиком поучавања“, па се стога „знање повезује афективно, когнитивно и смислено, учење зависи од контекста јер се одвија у социокултурном окружењу, а ученик истраживањем, посматрањем и дискусијама развија потребу да учи и конструише“ (Мирков 2013: 120–123), те се ствара предуслов да ученици одиста постану „лепрашајуће дечије душе“ (Kerschensteiner, 1921, према: Андевски 2015: 34) јер ће уобличавањем, комуницирањем, разменом идеја добити самопоуздање и остварити своју потпуну самоактуализацију у наставном процесу. Убудуће, аутори би култури језичког израза требали да посвете знатно више пажње, као и да обједине садржаје, при чему ће се њиховим преплитањем и изнова богатијим језичким изразом, а све у циљу „успостављања квалитетне и сврсисходне комуникације као крајњег циља културе језичког изражавања“ (Пурић, Костић 2016: 134). Важан аргумент подупиरे дату констатацију, а проналазимо га у чињеници да је суштина наставног процеса став да би се „све специфичности језика морале интенционално и освешћено увести у уџбеник и унутар уџбеника у ситуацију вежбања језика дисциплине [...], јер указују колико је језик одговоран за стицање слике света који се њиме преноси“ (Антић 2016: 29). Да би ученици стекли позитивну слику о себи у окружењу у ком су присутни, од малена се мора чинити да развој њихових језичких способности буде у складу са стандардима матерњег језика са нагласком на правилности и конкретности. У необавезном разговору врло често се одступа од конкретности, поједини изра-

зи и фразе не одговарају ни ситуацији ни контексту у ком су употребљени. Стога ученик још у родитељском дому има погрешне обрасце које следи, тако да би било основано укључити и родитеље у смислу едукације и пружања подстицаја сопственом детету.

Током анализе било је нужно сагледати однос радне свеске и ученика кроз разноврсност питања и налога, улогу илустрација и заступљеност наставних садржаја у односу на језик, књижевност и културу језика. Уверења смо да радна свеска може имати запаженије место у наставном процесу, са нагласком на психолошко-педагошком подручју. Њена улога може бити доминантнија и у ширем културолошком контексту, у коме би имала значајнију улогу у настави језика, јер настава језика доприноси самосвеснијем, одговорнијем, самосталнијем, продуктивнијем ученику који на базичним начелима и на темељима социоконструктивизма остварује своје потпуне потенцијале.

Извори

- Жежељ Ралић, Р. и Б. Матијевић (2016). *Маиа и Раиа, Наставни листови (Српски језик за четврти разред основне школе)*. Београд: Klett.
- Маринковић. С. (2016). *Забавна граматица за четврти разред основне школе (радна свеска)*. Београд: Креативни центар.
- Станковић-Шошо и сар. (2016). *Радна свеска за српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Логос.
- Тодоров, Н., Зарупски, С. и С. Кеча (2013). *Радна свеска (Српски језик за четврти разред)*. Београд: Eduka.

Литература

- Андевски, М. (2015). Успешно учење и поучавање: Шта заиста делује? *Учење и настава*, 1(1), 31–46.
- Antić, S. (2013). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja*. Retrieved August 12, 2017 from the World Wide Web <http://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:8637/bdef:Content/download>.
- Антић, С. (2016). Уџбеник у мозаику различитих перспектива. У: А. Пешикан (ур.): *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 21–34.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb. Eduka.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.

- Gisli Thorsteinsson, M. A., Tom Page, Ph. D. (2008). Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању, *Настава и васпитање*, LVII(2), 121–136. Retrieved July 25, 2017 from the World Wide Web: <http://www.pedagog.rs/wp-content/.../razvoj-nastavnog-programa.pdf>.
- Dragičević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika, *Inovacije u nastavi*, XIX, 29–35. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Đorđić, D. i V. Škrbić (2014). Socijalni konstruktivizam u obrazovanju - uvod u multikulturalno obrazovanje. Retrieved August 2, 2017 from the World Wide Web <http://www.researchgate.net/>.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Каталог уџбеника за основну школу одобрених за школску 2016/2017., 2017/2018., 2018/2019. годину. Retrieved July 15, 2017 from the World Wide Web <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici-2/izbor-udzbenika/>.
- Милутиновић, Ј. (2011). Социјални конструктивизам у области образовања и учења. У: Славица Шевкушић (ур.): *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177–194. Београд: ИПИ.
- Mirkov, S. (2011). *Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: progresivni diskurs u nastavi*. Retrieved August 1, 2017 from the World Wide Web [http://www.ftn.kg.ac.rs/.../2\)%20Pedagoske%20dimenzije%20društva%2](http://www.ftn.kg.ac.rs/.../2)%20Pedagoske%20dimenzije%20društva%2).
- Mirkov, S. (2013). Konstruktivistička shvatanja o učenju. U: S. Mirkov: *Učenje – zašto i kako (pristupi u proučavanju činilaca koji deluju na učenje)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 95–129.
- Николић, М. (1983). *Настава писмености*. Београд: Научна књига.
- Reko, A. i R. Varga (2014). Active Learning in Classrooms, *Život i škola*, 31(1), 59–75.
- Пешикан, А. (2010). Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо-конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације, *Психолошка истраживања*, 13(2), 157–184.
- Пешикан, А. (2016). Уџбеници: од истраживања до политике издавања у Србији. У: А. Пешикан (ур.): *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 11–18.
- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38(4), 369–381.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије — Просветни гласник бр. бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008 и 3/2011- др. правилник. Retrieved August 9, 2017 from the World Wide Web <http://zarko.edu.rs/wp-content/uploads/2014/11/PRAVILNIK-O-NASTAVNOM-PROGRAMU-ZA-CETVRTI-RAZRED-OSNOVNOG-OBRAZOVANJA-I-VASPITANJA.pdf>
- Пурић, Д. и Љ. Костић (2016). Вредновање писаних састава у функцији унапређивања културе језичког изражавања ученика, *Наслеђе*, Retrieved July

19, 2017 from the World Wide Web <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1820-1768/2016/1820-17681635123P.pdf>.

- Стевановић, Ј. (2012). Однос постигнућа ученика у домену културе изражавања и исхода наставе српског језика у средњој школи. У С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*, 459–472. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Стевановић, Ј. и Е. Лазаревић (2014). О појединим аспектима семантичког развоја ученика млађег школског узраста. У: С. Шевкушић (ур.): *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(2), 299–319. Београд: ИПИ.
- Шефер, Ј., Лазаревић, Е. и Ј. Стевановић (2008). Језик уџбеника: подстицај или препрека. У: С. Шевкушић (ур.): *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(2), 347–368. Београд: ИПИ.

Душица М. Рацковић

Начална школа „Войвода Мишић“, Пеца

ХАРАКТЕРИСТИКИ РАБОЧЕЈ ТЕТРАДИ В КАЧЕСТВЕ СОЦИАЛНО- КОНСТРУКТИВИСТКИ ПРЕДСТАВЛЕННОГО УЧЕБНИКА И ЕЇПАРТНЕРСТВО В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА

Анотация

Развитие языковых способностей учеников младшего школьного возраста происходит одновременно во всех четырех классах начального образования. Учебным планом предложен способ достижения целей и задач, в то время как издатели своих учебников рабочего характера выразили намерение достичь полную индивидуализацию учеников, а произойдет ли это, зависит от всех участников процесса обучения. В работе начинается с точки зрения, что язык является средством выражения мыслей и средств моделирования мышления. Язык играет ключевую роль в развитии, и также обучение ведет к развитию, а дети, окруженные такой речью, учатся думать.

С этой целью мы анализируем учебники рабочего характера, предназначенные для учеников 4-го класса, которые включены в *Каталог учебников для начальной школы на период их воздействие 2016-2017. до 2018/2019* года для того, чтобы расположить рабочую тетрадь с точки зрения содействия развитию языкового сознания учащихся, творческого общения, понимания научных понятий с особым направлением степени влияния учебно-методического аппарата для обогащения языка, стиля и культуры речи в преподавании языка. Анализом вопросов, заданий и задач учебно-методических пособий аппарат учебника рабочего характера, мы стараемся смотреть на учебник от более узкого психолого-педагогического контекста к более широкому культурному контексту с точным определением его роли партнерства в преподавании языка.

Ключевые слова: язык, учебник, мышление, социоконструктивизм.



Љиљана Ј. Келемен Милојевић*

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац

Ивана Ђ. Ђорђевић*

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац

СЛИКОВНИЦА КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО РАДА У ОБЛАСТИ РАЗВОЈА ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: У овом раду се разматрају основне сврхе сликовница, као прве књиге детета предшколског узраста, које могу бити посматране као културно-потпорна средства за развој говора. Једна од основних сврха сликовница јесте обликовање културне свести детета, односно пружање модела за понашање деце. Сливовница је усредсређена првенствено на један тип информације, на белетристичко-ликовно-естетску информацију у смислу уживања у квазиреалној литерарној садржини и специфичности ликовног израза, те подстиче естетске ефекте. Као васпитно средство, помаже у развијању сазнајног живота деце млађег узраста и има велику когнитивну вредност. Изузетно доприноси развоју говорног изражавања деце поспешујући правилну артикулацију, богати фонд речи и може да послужи у говорним вежбама. Такође, сликовница утиче и на формирање става према уметничком изражавању и на развој дечјег стваралаштва. У раду ће такође бити издвојене главне компоненте и врсте сликовница које доприносе култури изражавања деце предшколског узраста.

Кључне речи: *култура изражавања, културно-потпорна средства, развој говора, сликовница.*

УВОД

Сливовнице су прве књиге детета и спадају у визуелна средства која се, између осталог, користе у васпитно-образовном раду у области развоја говора деце јасленог, млађег, средњег и старијег предшколског узраста. Оне „најпре замењују играчку, јер деци јасленог узраста служе у почетку за развој моторике (хватање, листање итд.) и за вежбе сензорике (уочавање облика, величине, сличности, разлика), а свој деци до поласка у школу објашњава стварност и

* ljiljana.kelemen@uskolavrsac.in.rs

* ivanacurcin@yahoo.com

уводи их у свет маште“ (Матић 1986: 74). Сликовница се користи ради унапређивања дечјег интелектуалног и говорног развоја. У доброј сликовници су „хармонично обједињени ликовно-естетски и васпитно-образовни квалитети. Њихов садржај је једноставан и приступачан деци [...] Требало би да буду израђене према високим уметничким и техничким захтевима, лаке и добро повезане” (*Педагошка енциклопедија* 1989: 350).

Сликовнице, као васпитно-образовна средства рада, припадају културно-потпорним средствима, те ће у раду најпре бити истакнут значај концепта теорије Лава Виготског (Vygotsky, 1990), а затим ће бити истакнуте главне компоненте и врсте сликовница за децу предшколског узраста. Ослањајући се на више аутора, у последњем сегменту рада навешћемо основне сврхе сликовница, које могу помоћи васпитачима и родитељима у циљу пружању квалитетне потпоре не само за развој говора, већ и за целокупан развој личности деце предшколског узраста.

Значај концепта културно-потпорних средстава теорије Лава Виготског

Један од најважнијих концепата теорије Лава Виготског (Vygotsky, 1990) јесте управо концепт културно-потпорних средстава, значајан за разумевање сложених (виших) менталних функција, пошто културно-потпорна средства подстичу њихов развој. Иако један од најплоднијих концепата теорије Виготског, овај концепт је остао недовољно разрађен. Његовом разрадом бавила се Дијана Плут (Plut, 2003), пошавши од идеје Виготског о медијационом троуглу који илуструје посредованост односа субјекта и објекта културом. Књига *Учбеник као културно-потпорни систем* ове ауторке обимна је студија у којој свој пуни израз добија заснивање теорије учбеника у којој се критички разматрају многа питања теорије и конструкције учбеника. Теоријски, али и давањем конкретних примера, разматра се могућност да се један од централних појмова културно-историјске теорије Виготског – концепт културно-потпорних средстава – постави у темеље могуће теорије учбеника (Лазаревић 2009: 8). Плут сматра да су културно-потпорна средства преносива на друге, да се могу интернализовати на друге, као и да су дефинисана својом развојно-психолошком мисијом. Речју, она омогућавају, подржавају, одржавају или покрећу низ развојних процеса.

Плут истиче развојну релевантност културно-потпорних средстава и сматра да се она функционално могу одредити у односу на развојне циљеве. Да би се задовољиле развојне потребе код деце предшколског узраста, у васпитно-образовном раду са њима је потребно што чешће користити сликовнице као културно-потпорна средства. Једна од основних сврха сликовница јесте обликовање културне свести детета, односно пружање модела за понашање деце.

Дакле, употреба сликовница, пре свега, има сврху да дете прихвати културне утицаје, да их интериоризује.

То се најбоље може објаснити речима Александре Марјановић:

Сликовница није само инвентар природе и средине у којој људи бора-
ве. Она је њихов тумач и зато не сме да искриви ту средину на сладуњав, ла-
жан, дречав начин. Она мора да тумачи, једноставно, истинито, поетично и
духовито. Она мора да забележи и истакне битне одлике и праве вредности
[...]. На страницама сликовнице треба да буде прави живот, мало карикиран
и поједностављен, мало супериоран и насмејан, али приступачан за игру и
чудно измењено понављање искустава“ (Марјановић 1962: 45–46).

Сликовница – прва књига детета предшколског узраста

Прве књиге са којима се дете предшколског узраста среће јесу сликовни-
це. Првобитан облик сликовница појавио се још пре нове ере. Наиме, прва писма
била су у облику слика, помоћу којих су људи означавали предмете и појаве из
своје средине, те су тако, преко овакве ликовне апстракције конкретног света,
формирали своје поруке. Дакле, првобитне културе су се графички изражавале
цртежом – знацима. Из њих се даљом апстракцијом касније развио вештачки и
још компликованији систем знакова који је састављан у текстове. Тако и дете, на
сличан начин као што је то карактеристично за описано цивилизацијско детињ-
ство човечанства, доживљава и прима поруке најпре сликовницом, која је прила-
гођена његовим комуникативним и идентификацијским способностима.

Слика је језик сликовнице који не треба преводити. Њу може „читати
дете било којег матерњег језика, јер слика говори све језике света“ (Матић
1986: 73). Под сликовницом треба подразумевати сваку књигу намењену деци
у којој је слика главна, а писана реч служи само као илустрација слике и под-
ређена је њој, док у илустрованим књигама за децу важи обрнуто. „У сликов-
ници је текст мање-више споредан. За сасвим малу децу чак су и боље сликов-
нице без текста, јер је сликовница сама за себе читава прича. Међутим, уколи-
ко ипак има текста, онда он треба да буде креативна допуна слике. У две-три
реченице треба да је испричана прикладна анегдота или дато објашњење“
(Марјановић 1962: 48). Слике у сликовницама не смеју да буду шаблонске, ба-
налне, вулгарно допадљиве, сладуњаве, филмски идеализоване, колористички
неусклађене, већ стилизоване и, када је реч о старијем узрасту, богатије по са-
држају, али ипак без сувишних детаља који могу да одвуку пажњу деце од оно-
га што је битно. „Деца предшколског узраста, уопште узевши, одговарају ве-
лике и не сувише апстрактне и стилизоване илустрације. Млађу децу више за-
нимају илустрације у боји, док старија могу да се заинтересују и за илустраци-
је приказане цртежом, зато што су више усмерена на садржај приче и детаље
на којима увек откривају нешто ново“ (Дотлић, Каменов 1996: 318).

Одрасли су посредници између сликовнице и детета, те су они уједно и тумачи тих првих књига које дете добија у руке. Сlike се тумаче речима које дете може, али и не мора да разуме. Понекад оно само слуша звук тих речи и ужива у њему. Тумачење слика зависи од инвентивности одраслог, од његовог образовања и језичке развијености – елоквентности. Оно зависи и од емоционалног односа између одраслога и детета.

С ликовне стране важне су боје и поједностављени приказ одабраног предмета, како би се истакле његове битне карактеристике. Ликовни квалитет илустрација подстиче естетски доживљај, а то је, углавном, и први уметнички доживљај детета које ће се тек изграђивати као „потрошач“ уметности. „Илустрације у сликама помажу деци да боље схвате и повежу елементе који се налазе у причи уколико задовољавају одређене естетске, педагошке и техничке захтеве“ (Дотлић, Каменов, 1996: 318). Потребно је да оне буду јасне и лако препознатљиве, лепе и привлачне, чистих и јарких боја. Боје илустрација треба да буду интензивне, складно сложене, једноставне, ведре, поетичне и духовите, не тежећи да имитирају дечји цртеж нити да буду фотографски реалистичне. Децу обично привлаче црвена, жута, плава и зелена боја, мада још не умеју да их именују. Стога, ни подлога за илустрације не треба да буде бела, већ у некој од основних боја.

Најбоље је да предмет одабран за приказивање заузме целу слику, јер се дете предшколског узраста тек учи да посматра насликано и на њему не сме да буде сувишних детаља. Пожељно је да оно, што је карактеристично за одабрани предмет, буде нарочито наглашено (рецимо, *бркови* код мачке, *уши* код зеца, *rep* код веверице и лисице, *зуби* код вука итд.).

Приликом избора сликовница за децу, треба водити рачуна о њиховом узрасту и искуству. За децу млађег предшколског узраста треба изабрати чвршће сликовнице-играчке, које се растављају и склапају на разне начине, сликовнице од пластике или израђене од пластифицираног картона који се теже оштећује и хигијенски лакше одржава. Најчешће су необичних облика, од материјала отпорних на воду, тако да могу послужити као конструкторски материјал. Прве сликовнице су, дакле, обично: гумене, платнене, плишане, рељефне и музичке. Оне „служе за моторичке активности, затим перцептивне, да би на крају, у облику књиге постале подстицај за интелектуалце – игре духа, маште, стваралаштва“ (Дотлић, Каменов 1996: 317). Најбоља величина сликовница јесте од десет до петнаест центиметара, како би деца њом лакше руковала. Најмлађима обавезно треба показати како се окрећу странице књиге, а да се не оштете. За најмлађе довољно је да сликовница има четири до пет страна, а за двогодишњаке и трогодишњаке је довољна сликовница до десет страна које чине ликовне целине. Као што на играчкама не стоји име дизајнера, тако и сликовнице најчешће немају на себи ознаку ауторства. Сликовнице већег формата са више страна, до петнаест, прикладније су за старији предшколски узраст.

Избор слова, ако сликовница има текст, такође зависи од узраста. Слова су већа, а текст краћи уколико је дете млађе. Двогодишњаку слика говори за себе па му текст није потребан. Понекад је тај, често накалемљени текст и непотребан, јер дете гради своју причу. Међутим, пожељно је да се испод слика налази назив онога што је на самој слици, јер се тиме шири појмовни свет детета (нпр. називи: *кућа, мачка, пиле, сунце* итд.). Такође, двогодишњаци почињу да се обраћају бићима или предметима на тим сликама и да разговарају са њима (персонификују их), те радо слушају када им се уз слику-предмет певају или казују стихови о томе шта су на њој препознали (Матић 1986: 75).

Своју прву сликовницу дете је раније добијало у другој години живота. Она је детету тада само играчка, па се мора повести рачуна о њеном облику, величини, бојама и садржају. Када добије прву сликовницу, дете је прихвата као предмет или играчку и још не зна њоме да рукује. Данас дете може добити своју прву сликовницу са два месеца, када му се мало изоштри вид. Најбољи облик прве сликовнице је тзв. облик „хармонике“ који се може развити и поново склопити. То је облик сликовнице који дете најлакше користи због неразвијене fine моторике прстију.

Трогодишњаци воле сликовнице у којима низ слика чини повезану фавбу неког садржаја, траже да им се објасни шта је нацртано, радују се стиховима којима се тумачи текст. Највише им одговарају сликовнице са једноставним садржајима и ликовима који су им познати, а уживају слушајући, на основу слика у сликовници, исту причу више пута. Четворогодишњаци воле да слушају причање приповедака, посматрајући притом садржај слика, а истовремено показују жељу за самосталним „читањем“, односно тумачењем слика и садржаја сликовница. У стању су да понове садржај целе приче који чују од одраслих. Петогодишњаци могу да успостављају везе међу сликама и много их више занимају детаљи и појединости међу њима. Шестогодишњаци и седмогодишњаци, подстакнути садржајем сликовнице, могу стваралачки да се изражавају измишљајући другачији крај приче или другачији садржај те приче (Матић, 1986).

Сликовнице могу бити дводимензионалне и тродимензионалне. Тродимензионалне сликовнице прелиставањем дају различите просторне композиције слика. Данас се за децу јасленог узраста све чешће израђују сликовнице са разним отворима и преклапањима, скривеним сликама, затим оне у којима су уткани разни материјали, које представљају тактилне сликовнице. Бебе уче путем додиром, те им тактилне сликовнице могу омогућити да опицају текстуру одабраних материјала. С друге стране, децу млађег и старијег предшколског узраста сликовнице могу да наведу да пореде, предвиђају, закључују, истражују и сл., стварајући атмосферу изненађења, што појачава интересовање и подстиче на игру.

Врсте сликовница

Постоје разне врсте сликовница, а све зависи са којег аспекта се разврставају: величина и облик, садржај и мотиви, намена коришћења и узраст коме одговарају, подручје делатности са децом итд. Ако се ослонимо на садржај и мотив, можемо рећи да су прве сликовнице које се дају детету *чисте сликовнице*, сликовнице без текста. Дете их поистовећује са својим играчкама и служе му, понекад, и као средство за игру. Ове *сликовнице-играчке* буде у детету радост, интерес за околину и погодан су прелаз, преко сликовница са текстом, до књига које ће дете једнога дана да чита. Оне се, код неких аутора, једноставно називају *првим сликовницама*. Иако у овим сликовницама нема текста, може се говорити о једном језику који, додуше, није изражен графичким симболима. То је језик који се рађа путем слика из сликовница – језик тумача слика. Тим језиком скреће се пажња детету на саму слику, учи се да дете запажа појединости на слици, да је осмишљава, да ужива у њој. Слика почиње да интересује дете постепено, и оно не примећује одмах све што је на њој представљено. Детету јасленог узраста текст није ни потребан, јер је слика та која га подстиче на говорну активност. Сlike му говоре о многим стварима и појавама које оно још не запажа.

Друга врста сликовница су *сликовнице-приче*. У њима и слика и текст „причају“ причу. То може да буде и већ позната прича или песма. Вредност такве сликовнице условљена је вредностима обојице аутора: и сликара и писца. Најбоље су оне сликовнице где је сарадња свих аутора успостављена већ код настајања приче; још је боље када у сарадњу уђу аутори сродних погледа на свет и уметничких ставова. У савременим условима има аутора који сами осликавају своје текстове. Обично је рад ликовног уметника инспирисан већ постојећим текстом. Наиме, слика прати текст који је већ написан, па се може говорити о одвојеном ауторству. Посебну врсту сликовница чине оне у којима су уместо слика фотографије, било стварности било посебно обликованих предмета који се фотографијом преносе у сликовницу. Фотографија је прецизнија и мање илузионистичка. Трећа врста сликовница јесте стрип. Када у књизи превлада текст над сликом, онда то више није сликовница, већ илустрована књига прича или песама.

У новије време се посебном врстом сликовнице сматра и *pop-ap* књига или тродимензионална механизована књига код које, окретањем страница, илустрације „искачу“ у простор (енг. *pop-up* – појавити се, нагло искочити однекуд). Поп-ап књиге припадају категорији експерименталног књижног дизајна. Ова техника примењује се често и код честитки и различитог рекламног материјала. „Појава тродимензионалне механизоване књиге заувек је променила однос између илустрације, речи и читаоца. Ова веза постала је динамичнија, интерактивнија и наравно – забавнија“ (Simić 2015: 56).

Сматра се да је и позориште ручних лутака веома блиско сликовници. Може се рећи да је луткарска представа сама по себи нека врста тродимензионалне сликовнице. Понекад се представа с луткама и гради као сликовница. Сликовница може да буде инспиративна основа за ликовно решење сценографије и изгледа лутака у представи.

Основна сврха сликовница у области развоја говора

Прва књига која се детету даје у руке јесте сликовница, те се каже да у живот човека књига улази – сликовницом. „Сликовнице и слике, уз друга визуелна средства, одавно су се уселиле и стално се уселјавају у дјечје вртиће, па и у јаслице“ (Došen Dobud 2004: 95). За дете је сликовница, пре свега, подстицај за језичку активност, јер је оно разгледа, слуша шта одрасли каже у вези са сликама, поставља питања, прича и одговара на питања која му се поставе. На тај начин се подстиче дечја способност запажања, указује се на битне детаље и мотивише за говорно изражавање.

Сликовница је камен темељац при обликовању културне свести детета, што не значи да је и једини. Осим што пружа модел за понашање деце, она помаже и богаћењу емоционалних доживљаја деце. Сликовница је усредсређена првенствено на један тип информације, тј. на белетристичко-ликовно-естетску информацију у смислу уживања у квазиреалној литерарној садржини и специфичности ликовног израза, те подстиче естетске ефекте.

Као васпитно средство, сликовница помаже у развијању сазнајног живота деце млађег узраста и има велику когнитивну вредност. Дете преко њих, на сликама, може да види животиње, играчке, саобраћајна средства, предмете које свакодневно сусреће – бића, предмете и појаве из свог животног окружења, обликоване на уметнички начин, и то га подсећа на оно већ доживљено будући у њему радост. У том смислу сликовница је само помоћно средство за прецизирање већ уоченог.

Сликовнице развијају одговарајући однос према стварима, природи, буде интерес за појаве свакодневног живота. У сликовници треба да су предмети који су већ ушли у круг дететових интересовања (храна, одећа, намештај, играчке, животиње). Дете на страницама сликовница налази оно што га окружује у животу, као и оно што му није доступно (нпр. свет животиња далеких земаља). Тако сликовница постаје извор његових првих сазнања која ће се у каснијем животу допунити и развити. На основу слика у сликовницама двогодишњацима и трогодишњацима могу се некада поставити и проблемске ситуације.

Сликовница изузетно доприноси развоју говорног изражавања деце тако што поспешује правилну артикулацију, богати фонд речи и може да послужи у говорним вежбама детета. Уз помоћ ње дете запажа, именује, упоређује. Такође, сликовница утиче и на формирање става према уметничком изражавању и

на развој дејтег стваралаштва. Подстицајан је и текст и слика за, рецимо, сценски приказ написаног. Кратак текст погодан је за сценско извођење, а слика инспирише дете на покрет, на сценски исказ.

Према Матићу (1986: 74), сликовница може служити у следеће сврхе: (1) разноврсна испитивања (истраживања) не само развоја говора детета; (2) слежбе за вежбе дискриминације и артикулације гласова; (3) богаћење речника деце и развој појмова; (4) развијање и богаћење реченице; (5) развијање маште, (6) вежбе повезаног разговора; (7) описивање (по опажању, али и по сећању); (8) вежбе стварног и стваралачког причања; (9) вежбе препричавања; (10) неговање естетских осећања процењивањем и запажањем тога шта је лепо приказано и сл.; (11) морално васпитање запажањем шта је добро, а шта није добро; (12) развој памћења; (13) развој мишљења које је повезано са говором итд. Осим наведеног, може се додати да добра сликовница, прилагођена развојним могућностима детета, доприноси и следећем: (1) повезивању говорног и писаног језика; (2) схватању слике и речи као симбола који преносе поруку; (3) развоју креативног мишљења; (4) стварању жеље за прерадом доживљеног кроз различите облике изражавања – писање, сликање, опонашање у игри улога, покрет и певање; (5) усвајању хуманих порука и (8) мотивацији за самостално читање (Стричевић, Малеш 1995: 7).

ЗАКЉУЧАК

Колико слика и текст као јединство могу снажно да делују на дете, види се у првој илустрованој књизи за децу *Свет у сликама* (*Orbis sensualium pictus*), коју је 1658. године написао познати чешки педагог Јан Амос Коменски (Joh Amos Comenius). Сматра се и неком врстом енциклопедије и лексикона у слици намењених деци. Ово дело је било претеча аудиовизуелне технике и лексичког приступа учењу језика. Зато и кажемо да се прва сликовница појавила пре више од триста педесет година, мада она то није била у правом смислу те речи.

Сликовница је изврсно средство за рад на развоју говора применом одговарајућих методичких поступака. Она навикава децу на коришћење књиге, формира њихов став према уметничком изражавању, те је зато у функцији раног описмењавања деце јасленог и предшколског узраста. С обзиром на то да се сагледава као камен темељац при обликовању културне свести детета, односно као средство које пружа модел за понашање деце, може се посматрати као културно-потпорно средство за развој говора на предшколском узрасту. Као васпитно средство, увек може помоћи у развијању сазнајног живота деце, а као културно-потпорно средство може да задовољи развојне потребе деце предшколског узраста. Осим тога, сликовница има и велику когнитивну вредност, богати емоционални доживљај деце, подстиче их на говорно изражавање, говорно стваралаштво и креативност. Између осталог, помоћу сликовница се може реализовати

истраживање у области развоја говора деце, али оне се могу применити и у раду са децом у другом васпитно-образовним областима (развоју почетних математичких појмова, упознавању околине, физичком, музичком и ликовном васпитању). У свим овим областима она може да допринесе развоју појмова, памћења, мишљења, запажања и пружи мотивацију за самосталним стицањем сазнања.

Литература

- Vygotsky, L. V. (1990). Tool and Symbol in Child Development. U: M. Cole, V. John-Stainer, S. Scribner and E. Souberman (Eds.): *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Дотлић, Љ. и Е. Каменов (1996). *Књижевност у децјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Došen Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Zagreb: Alinea.
- Лазаревић, Д. (2009). Уџбеник као предмет психолошке анализе у нашој средини – приступи, проблеми и резултати, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 22(4), 5–15.
- Марјановић, А. (1962). *Моје дете и књига*. Београд: Народна књига.
- Педагошка енциклопедија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1989.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Simić, M. (2015). Pop-ap konstrukcije. U: R. Ćirić i O. Batajić Sretenović (prir.): *Signum – časopis odseka Primenjena grafika Fakulteta primenjenih umetnosti u Beogradu*. Beograd: FPU, 8(2), 56–61.
- Стричевић, И. и Д. Малеш (1995). *У децјој књијници*. Загреб: Књијница Медвешчак и УНИЦЕФ.

Й. Келемен Милоевич

Высшая школа профессионального образования для воспитателей
„Михаило Палов“, Вршац

Ивана Дж. Джорджевић

Высшая школа профессионального образования для воспитателей“
Михаило Палов“, Вршац

РАСКРАСКА В КАЧЕСТВЕ КУЛЬТУРНО-ПОДДЕРЖИВАЮЩЕГО СРЕДСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В настоящей работе рассматриваются основные цели раскрасок как первой книги ребенка дошкольного возраста, которую можно считать культурно-поддерживающим средством развития речи. Одной из основных целей раскрасок является формирование культурного сознания ребенка, то есть предоставление моделей поведения детей. Раскраска сосредоточена прежде всего на одном типе информации, на художественно-визуально-эстетической информации с точки зрения наслаждения квазилинейным литературным содержанием и спецификой художественного выражения, она также стимулирует эстетические эффекты. Как воспитывающее средство, она помогает развивать познавательную жизнь детей младшего возраста и обладает большой познавательной способностью. Она активно способствует развитию речевого выражения детей путем поощрения правильной артикуляции, обогащения фонда слов и может использоваться в речевых упражнениях. Кроме того, раскраска влияет на формирование отношения к художественному выражению и развитию детского творчества. Она также влияет на формирование мнения о изобразительном выражении а также и на развитие творческих способностей детей. В настоящей работе также будут отмечены главные компоненты и типы раскрасок, которые будут способствовать культуре выражения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *культура выражения, культурно-поддерживающие средства, развитие речи, раскраска.*

Драгица Ц. Милинковић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини

Миленко М. Ђурчић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини

УЧБЕНИК КАО КУЛТУРНО ПОТПОРНО СРЕДСТВО УЧЕЊУ МАТЕМАТИКЕ У ПРИРОДНОМ И ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Учбеник је најзаступљенији медиј који поставља стандарде интелектуалног рада и најчешће једина књига са којом дијете млађег школског узраста има контакт. Културолошки посматрано, учбеник је носилац културне свијести, посредник између ученика и природног и друштвеног окружења и потпорно средство које усмјерава развој и доприноси остваривању циљева и исхода учења.

У учбеницима математике сумирана су математичка знања која се сматрају важним у култури и друштву коме припада и која је потребно пренијети млађим генерацијама. У њима су дати културни обрасци и модели како се формирају појмови, како се мисли и закључује, како се рачуна, рјешава проблем, како се учи с разумијевањем, односно како се конструишу математичка знања.

Имајући у виду значајну функцију учбеника у моделовању културног искуства дјетета, неопходно је све параметре његовог квалитета ускладити са развојним и когнитивним особеностима узраста коме је намијењен.

Рад се бави испитивањем доприноса учбеника математике за млађе разреде основне школе подстицању реалног окружења као наставног приступа математичким садржајима. Дескриптивном статистиком дошло се до резултата који показују да су контекстуални задаци недовољно заступљени у односу на укупан број задатака, и да је највећи број њих идентификован у учбеницима математике за први, а најмањи у учбеницима за пети разред основне школе.

Кључне ријечи: *учбеник, културно потпорно средство, реално окружење, природни и друштвени контекст, културни обрасци и модели.*

* sadra@teol.net

* ljekobilje@teol.net

УВОД

Уџбеник је у данашњем школском систему најпримјенљивији медиј и извор учења који је свакодневно у употреби, с обзиром на то да и ученицима и учитељима пружа помоћ и подршку у процесу учења и поучавања. Он се сматра репрезентом школских курикулума, и у том смислу значајно утиче на квалитет рада у настави математике широм свијета. Стодолски (Stodolsky, 1989) наглашава велики утицај уџбеника на учење математике у Сједињеним Америчким Државама. Марш (Marsch, 1994) показује да се употреба уџбеника односи на чак 78% укупног рада у настави ученика петих разреда у америчком школству. Брандстом (Brandstrom, 2005) истиче кључну улогу уџбеника у настави математике у Шведској и наводи да се настава математике, више него било који други предмет, ослања на уџбенике. Резултати истраживања потврђују да се уџбеници интензивно користе у настави математике и у осталим дијеловима европског континента: Милет и Џонсон (Millett, Johnson, 1996) у Енглеској, Хоф (Horf, 1980) у Њемачкој, Пепин и Хагарти (Pepin, Haggarty, 2001) у Француској, Шмит и сарадници (Schmidt et al., 1996) у Норвешкој и Шпанији, Гласновић Грацин и Домовић (2009) у Хрватској, итд. (Милинковић, 2016).

Уџбеник математике мора бити конципиран тако да представља збир садржаја усмјерених на све аспекте квалитета личности и ученикових способности (разумијевање и мишљење, брзина учења, сналажења у долажењу до информација и нових знања, „учење како учити“...) (Dryden, Vos, 1999), сходно вриједностима друштва и културе које ће изграђивати. Зато је Ивић (1988) уџбенике окарактерисао као „узорке културе“, односно културни продукт који представља потпорни систем за индивидуални развој (прије свега за интелектуални развој, али и за развој система вриједности и личности у цјелини), а такође и важан инструмент културне трансмисије и културне репродукције заједнице (Плут, 2003).

То подразумејева да је уџбеник ограничен друштвом које га производи и да математички садржаји оличавају друштвену и културну компоненту. Зато је важно да математичка знања буду структурирана као систем знања које се обликују унутар конкретног природног и друштвеног контекста и да се најефикаснијом дидактичко-методичком обрадом усмјерава процес њиховог учења. У том смислу фокус је на учењу у контексту и контекстуалном приступу настави математике на које упућује и NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), у књизи *Принципи и стандарди за школску математику* (2000). Истраживања показују да је стицање математичких знања, односно учење и подучавање изван контекста веома тешко, ученицима незанимљиво и неинтересантно, док се знања која се стичу ван ширег контекста, тешко генерализују, нису довољно трајна, ни лако употребљива.

Како се учење математике у млађим разредима основне школе не може одвијати независно, изоловано из одређеног природног и друштвеног контекста, без утицаја предзнања и искустава ученика, њихових увјерења, начина мишљења, схватања и слично, неопходно је почетно математичко образовање заснивати на принципима контекстуалног учења и поучавања. У том смислу, акценат је, прије свега, на тенденцији да се нови модели уџбеника темеље на контекстуализацији, односно да буду културно потпорна средства учењу математике у природном и друштвеном контексту.

Наведени теоријски оквир представља полазиште за емпиријску анализу у којој смо као циљ поставили утврђивање учесталости задатака који представљају потпору приступу математичким садржајима кроз реални контекст.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Уџбеник има огроман потенцијал утицаја на учениково сазнање и развој и од њега се очекује да буде одговарајућа подршка у наставном процесу, без обзира на одабрани приступ настави математике. Он треба да пружи потпору у процесу постизања образовних, развојних и социјализацијских циљева формалног образовања и наставе (Коцић, Требјешанин, 2001), да одреди педагошки стил учитеља и приступ настави (Valverde et al., 2002).

Одређујући улогу уџбеника као посредника између појединца и културног окружења, који има симболичку природу веће или мање сложености и који омогућава развој виших психичких функција појединца с једне стране, као и развој културе, гледано с друге стране (Плут, Пешић, 2003), намеће се потреба усклађивања свих параметара његовог квалитета са наведеним аспектима развоја. Ријеч је првенствено о аспектима квалитета садржаја уџбеника (математичких појмова, типа знања и природе мишљења), односно усаглашавању природе знања са развојним, социјалним и културним специфичностима његових корисника; аспектима квалитета дидактичког обликовања уџбеника који се испољава у обезбјеђивању ефикасног учења у коме је приоритет мишљење и формативна улога у развоју ученика и аспектима квалитета језичких и медијских карактеристика уџбеника.

Комуникацију са уџбеником математике у настави базичног школског циклуса највише остварују ученици путем различитих активности рјешавања нумеричких и текстуалних задатака, упознавања битних својстава математичких појмова, садржаја генерализација и математичких правила, извођења рачунских операција и сл.

Уџбеником се, осим ученика, интензивно користе и наставници. М. Егерић истиче да наставни програм математике детаљно проучава пре обраде тематске целине две трећине учитеља, док за трећину учитеља програм представља уџбеник

који користе њихови ученици и уџбеник им је једина литература за припрему часова математике, јер нису у могућности да обезбеде стручну литературу и одобрене уџбенике за одговарајући разред од више издавача. Ученици решавају задатке из уџбеника на часу или код куће, у зависности од оперативних задатака наставне јединице, што представља добру припрему ученика за самостално коришћење уџбеника и друге стручне литературе (2008: 51).

Будући да актуелни уџбеници математике за почетну наставу у Републици Српској дјелимично пружају потпору остваривању циљева савременог математичког образовања, евидентан је потенцијал за њихову формативну улогу у развоју ученика. Зато је потребно да својом конструкцијом, начином презентовања садржаја и дидактичком апаратуром полазе од ученика, његових особености и природе процеса учења, схваћене као конструкција знања. Одговорност на уџбенику математике је тада велика с обзиром на то да, као продукт културе, преноси не само знања, него и обрасце понашања и системе вриједности доминантне културе и друштва. Њих дијете усваја и на тај начин се култура репродукује.

Посматрано с тог аспекта, улога уџбеника математике је, првенствено, у стварању услова ученицима да самостално, у складу са својим могућностима, конструишу релевантна математичка знања, развију способности, увјерења, навике у учењу и сл. Развојно-формативна улога уџбеника математике у почетној настави имплицира специфичности које се испољавају и одсликавају у њиховој конструкцији и практичној реализацији, а видљиве су у посљедицама које наводе А. Пешикан и С. Антић:

- прво, уџбеник постаје средство за организацију процеса учења самог ученика. То значи да садржај и структура уџбеника морају бити потпора самосталном учењу ученика;
- друго, уџбеник мора бити прилагођен ономе ко учи, његовим могућностима, потребама, интересовањима, предзнањима;
- треће, уџбеник би морао повезивати свакодневни живот ученика са школским, академским знањима и конкретним образовним циљевима. Кроз ово, уџбеник остварује две функције: градиво постаје смислено оном ко учи јер школска знања приближава његовом животу и тиме мотивише ученике за учење и интелектуални рад (Пешикан, Антић, 2007);
- четврто, уџбеник постаје један од елемената у дизајнирању наставне ситуације. Наставници много више користе уџбеник за планске, посебно дизајниране ситуације учења. Уџбеник постаје партнер наставнику у подучавању, а не проста репликација његових предавања, јер му служи да обезбеди богатију „педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и наставника и ученика“ (Ивић и сар. 2003: 12);

- пето, појам уџбеник има сада проширено значење. Под уџбеником се не мисли само на основну књигу из које ученици уче већ и низ других јединица које заједно чине уџбенички комплет (радне свеске, практикуме, атласе, вежбанке, изворе и слично) (Пешикан, Антић, 2007, према: Антић, 2009: 29–30).

Специфичности математичких садржаја и математичког језика којим се излажу, резултирају уџбеником који се у структуралном смислу значајно разликује од уџбеника осталих наставних предмета почетне наставе. Теоријски посматрано, класична структура уџбеника разликује основни текст и дидактичку апаратуру, а савремена систем текстуалних и вантекстуалних структурних елемената, који су у уџбенику математике, на први поглед, тешко препознатљиви. Уџбеници математике, за разлику од уџбеника осталих наставних предмета, обилују задацима који „заузимају највише простора“, због чега је тешко идентификовати структуралне елементе било које од наведених подјела.

Љ. Коцић структуралне елементе уџбеника издваја према функцији на наставном часу и формулише их као елементе структуре у функцији излагања садржаја, елементе структуре у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења и елементе структуре у функцији оријентације (Коцић, 2001, према: Ковачевић, 2009: 57). Као елементе уџбеника у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења З. Ковачевић наводи инструкције које експлицитно упућују на активност у вези са текстом, инструкције које експлицитно упућују на активност у вези са графичким материјалом, питања и задатке који упућују на одређене менталне активности (израчунај, објасни, наброј, одреди, упореди и сл.), интерфејсијалне инструкције које у императивном облику упућују на одређене практичне активности изван уџбеника, а које су препознатљиве у актуелним уџбеницима математике базичног школског циклуса (Ковачевић, 2009). У свим наведеним инструкцијама функција математичког задатка као структуралне јединице уџбеника је да активира потребна знања, менталне процесе и способности и да, на основу увида у поступак рјешавања и резултат, омогући сагледавање њиховог квантитета и квалитета.

Одговарајућим структурисањем уџбеничких јединица „побуђују“ се потенцијали ученика за упознавање математичких појмова и рјешавање проблема, који се најбоље активирају организовањем учења у контексту. У том смислу, Плут (2007) наводи сљедеће структуралне компоненте у активної настави:

1. мотивација (активирање пажње);
2. мотивациони задатак;
3. проблематизација појма и поступка;
4. увјежбавање и меморисање кроз рјешавање задатака;
5. проширивање и обогаћивање знања;
6. истраживачки задаци;

7. занимљиве информације;

8. самовалуација.

Контекст чини основ радног амбијента у наставној пракси. Термин контекст у настави математике односи се првенствено на стварну ситуацију у којој се генерише проблем, која подстиче математичке активности и практичну примјену математичких знања. Ван ден Хејвел-Панхуизен дефинише контекст као „ситуацију у коју је уграђен проблем“ (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996).

Иако се, практично посматрано, појава учења у контексту термилошкоки везује за појаву учења уопште, зачетник идеје контекстуалног приступа учењу и подучавању у наставном процесу је Џ. Дјуи. Његова школа на Универзитету у Чикагу, основана 1896. године, оличавала је многе принципе контекстуалног учења, првенствено „идеју да постоји нераскидива веза између искуственог учења и образовања“ (Dewey, 1963). Контекстуално учење и поучавање, као теорију и систем образовања, први је представио руски научник Вербитски (Verbitsky) 1981. године, који наглашава његово утемељење у психологији преко које је и ушло у образовање (Verbitsky, Kalashnikov, 2010).

Проучавањем контекстуалног учења и подучавања бавили су се истраживачи из различитих научних области те су га, у складу с тим, различито третирали и појмовно одређивали. Имајући у виду различита стајалишта и функције контекстуалног учења и подучавања, о њему се „писало“ и оно се развијало као спектар различитих принципа и метода, методолошки оквир, психолошко – методолошки приступ, стратегија, систем (Johnson, 2002), теорија (Verbitsky, 1991), концепција (Berns, Erickson, 2001), те пројекат од посебног значаја за образовање (Rogers, Weinbaum, 1995). Упркос различитостима, наведени аутори су јединствени у ставу да контекстуално учење и поучавање првенствено подразумева повезивање наставних садржаја и учења с контекстом у којем ће се користити садржај, што имплицира интегрисање васпитних, образовних и практичних активности ученика и указује на потребу превазилажења раздвајања теоријских од практичних знања. Сходно томе, наставу посматрају као образовни процес у коме се, као основни циљ поставља подучавање ученика за откривање смисла програмског садржаја који уче, повезивањем тих садржаја са друштвеним, културним и пословним контекстом, односно контекстом свакодневног живота (Milinković, Ćurčić, Dumitrašković, 2017).

Адекватан наставни контекст који ће омогућити остваривање наведеног циља у настави математике базичног школског циклуса, подразумева примјену метода, поступака, стратегија и приступа настави који укључују искуствено учење у аутентичном контексту. Његов циљ је да се оживљавањем људских вриједности и њиховим свјесним подстицањем очува дјечји свијет и да се дјеца, као носиоци будућег развоја друштва и чувари култура из којих потичу, ојачају у ономе што их чини људима, у вриједностима које су њихова друштва градила и које чине, према учењу Виготског (Vygotski, 1969), кул-

турно-потпорно средство помоћу којег култура једног народа култивише развој појединца (Nedimović, Sekulić, 2014).

Де Ланг (De Lange, 1987) наводи три нивоа коришћења контекста у математичком образовању, наглашавајући њихов утицај на дефинисање улоге контекста у учењу и подучавању математике:

1. коришћење контекста у рјешавању „простијих“ проблема (једноставно преводијење задатог проблема у математички) и у обављању рачунских операција које су у њега уграђене (често се налазе у традиционалним уџбеницима);
2. коришћење контекста у стварању релевантних математичких ситуација;
3. коришћење контекста у развијању математичких модела и концепата.

На основу наведених нивоа коришћења контекста, Мејер (Meyer et al., 2001) дефинишу пет различитих улога контекста у настави и учењу математике које су најчешће у интерактивном односу:

- мотивише ученике да истраживањем уче математику;
- омогућава ученицима да примјењују стечена математичка знања и способности;
- служи као извор нових математичких спознаја;
- указује на стратегије рјешавања проблема;
- доприноси разумијевању математике (Meyer et al. 2001: 523).

У почетној настави математике наглашава се контекст учења у тимовима и групама које представљају специфично окружење за сваког појединца, с обзиром да га чине ученици различитих знања, искустава, схватања, интересовања... Такав састав заједнице, са свим индивидуалитетима оних који је чине, њиховим међусобним односима и дидактичким медијима којима се користе чини карактеристичан контекст учења математике.

Да би био у функцији учења и подучавања, уџбеник математике мора обилovati рјешењима која упућују ученике на коришћење могућности одговарајућих контекстних потенцијала у процесу стицања знања. Б. Влаховић наводи неке од компонената уџбеника које имплицирају контекстуални приступ настави:

- ученици се током конструкције знања, учења уз коришћење уџбеника, решењима у уџбенику, стављају пред задатке који претпостављају активирање раније стечених знања и искустава и њихово укључивање у нова сазнања;
- у функцији афирмације различитих искустава, различитих потенцијала деце у процесу учења, ученицима се у оквиру текста уџбеника

нуде алтернативни избори, алтернативна решења, презентују садржаји (питања, задаци) у више варијаната;

- садржајна и дидактичко-методичка решења уџбеника трагају за модусима којима би се изашло у сусрет ученицима различитих стилова учења, у савремене уџбенике се уграђују дидактичке компоненте којима се настоји обезбедити учење једног истог садржаја у различитим контекстима;
- уџбеник се опрема инструментаријем којим се захтевају периодична понављања, проверавања и систематизација раније стицаних знања и других исхода;
- решења уџбеника трагају за задацима који би допринели развоју, стварању контекста окружења као заједнице ученика који уче у тимовима, а у много чему се међусобно разликују (Влаховић, 2009).

Истраживачи математичког образовања учењем у контексту интензивније су се почели бавити у посљедњој деценији XX вијека. Резултати потврђују да је послје примјене уџбеника према математици у контексту успјешност ученика порасла (Romberg, De Lange, 1998), а индикатори успјешне примјене у Холандији виде се према резултатима TIMSS-a (Mullis et al., 1997).

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је био испитати допринос стандардних уџбеника подстицању приступа математичким садржајима кроз реални контекст. У том смислу извршена је анализа актуелних уџбеника математике од II до V разреда, те дијела уџбеника *Прва књига за I разред* који презентује математичке садржаје (стр. 43–72), а који су одобрени за издавање и употребу од стране Министарства просјете и културе Републике Српске за школску 2016/17. годину. У складу с циљем, дефинисали смо сљедећи проблем истраживања: Колики је однос контекстуалних задатака у уџбеницима у односу на остале задатке? Постоји ли разлика између уџбеника по разредима? Какав је однос између контекстуалних задатака с обзиром на начин њиховог обликовања (слика, текст, комбинација слике и текста) и постоји ли разлика по разредима?

За прикупљање података коришћена је дескриптивна метода, а као истраживачка техника анализа садржаја према протоколу који је пројектован на основу два критеријума: заступљеност контекстуалних задатака у односу на остале врсте задатака и заступљеност контекстуалних задатака према начину изражавања.

Јединицу анализе представљао је задатак под којим смо „подразумевали сваки појединачни захтев постављен у одређеној форми (израз, једнакост, текст,

илустрација и сл.) пред ученика...“ (Маричић, Шпијуновић 2014: 534), односно цјелину у уџбенику коју је нумерацијом (редним бројем) одредио аутор. Изузетак су били математички садржаји I разреда који су структурирани тако да је свака страница уџбеника дата у виду јединствене слике или низа слика без нумерације, са истим вербалним и графичким налогом за све примјере задатака, те смо као јединицу анализе узимали комплетан садржај. Као начин изражавања њихове заступљености коришћене су фреквенције и проценти.

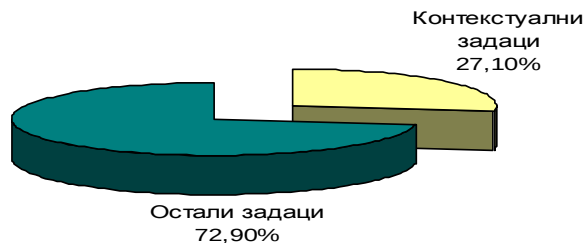
Према првом критеријуму идентификовани су и у протокол регистровани контекстуални задаци којима фабула извире из природног и друштвеног окружења ученика. Будући да одражавају мање или више реалне животне ситуације, у највећем броју њих од ученика се „тражи“ да приликом рјешавања сликовни или вербални опис односа између величина преведу и изразе језиком математике. Насупрот њима су све остале врсте задатака којима обилују уџбеници математике. То су задаци типа „ријеши“, „одреди“, „израчунај“, „упиши“, „попуни“, „сабери“, „подијели“, итд.

Други структурални дио протокола „захтијевао“ је идентификовање модалитета контекстуалних задатака с обзиром на начин њиховог изражавања, односно презентовања ситуација из аутентичног контекста. Међу њима су задаци илустративног типа, комбиновани задаци у којима су реалне ситуације и проблеми који из њих проистичу представљени комбинацијом илустрације и текста, те контекстуални проблеми у виду текстуалних творевина.

Статистичка обрада података је, на основу претходно описаног начина њиховог груписања, обављена на нивоу фреквенција и процентуалног удјела категорија.

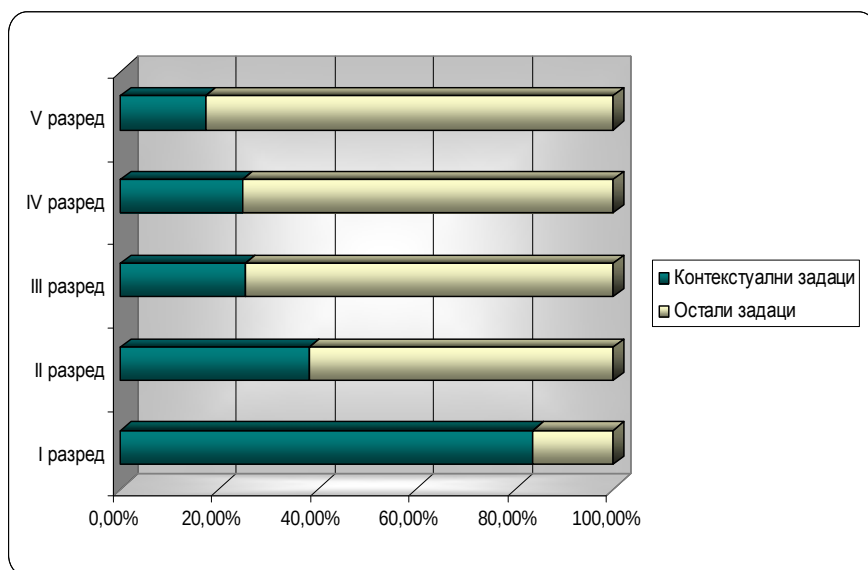
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом садржаја уџбеника математике за млађе разреде основне школе идентификовали смо 2668 задатка, од којих 723 или 27,10% пружа могућност приступа математичким садржајима кроз реално окружење, у односу на 1945 или 72,90% осталих задатака са доминантном математичком терминологијом (Графикон 1). Као што се види, у уџбеницима математике за млађе разреде основне школе мање од трећине задатака подстиче приступ учењу математике кроз аутентичан природни и друштвени контекст. Разлоге за релативно мали број оваквих задатака треба тражити у чињеници што су они формом најмање везани за конкретна математичка знања, која се, оваквим приступом стичу кроз процес промишљања, расуђивања и процјене разних елемената реалне ситуације.



Графикон 1. *Однос контекстуалних и осталих врста задатака у уџбеницима математике*

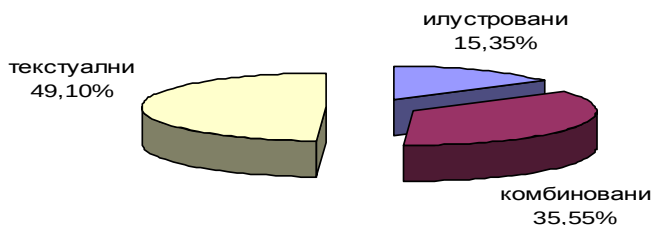
Анализа задатака по разредима показује да се број задатака који подстичу учење математике кроз реално окружење у уџбеницима математике смањује из разреда у разред (Графикон 2). Евидентна је изразита доминација контекстуалних задатака у односу на остале типове задатака само у уџбенику I разреда (83,70% према 16,30%) што се објашњава специфичношћу организације наставног рада и непостојањем диференцираних наставних предмета. У таквим условима математички садржаји се изучавају у оквиру предметног подручја Моја околина чиме се имплицира интердисциплинарни приступ учењу и поучавању математике у контексту школе и њене околине у којој дјеца живе. Слиједи знатно смањење броја контекстуалних задатака у уџбенику II разреда (38,33%) који је конципиран тако да садржајем у потпуности прати програм математике и, сходно томе, не иницира у довољној мјери сазнавање и усвајање математичких појмова у оквиру реалног контекста.



Графикон 2. Заступљеност контекстуалних у односу на остале врсте задатака у уџбеницима по разредима

Према старијим разредима базичног школског циклуса удио контекстуалних задатака у уџбеницима математике се постепено смањује у корист задатака са доминантном математичком терминологијом (III разред: 25,33% према 74,67%; IV разред: 24,78% према 75,22%; V разред: 17,25% према 82,75%). Наведени резултати имају упориште у методичким захтјевима који упућују да процес формирања математичких појмова у најранијем школском узрасту подразумијева конкретизацију у циљу појачавања представа, те постепен прелазак са акционог и иконичког представљања на симболички математички језик.

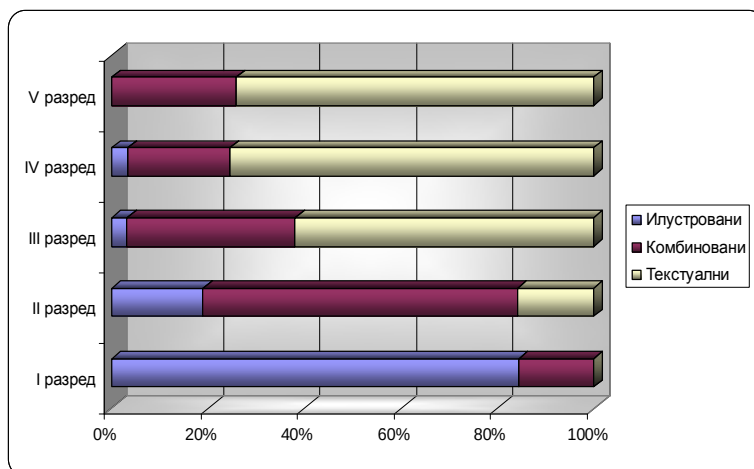
Према начину изражавања, односно обликовања контекстуалних задатака заступљени су илустровани, комбиновани и текстуални задаци. Подаци о њиховом удјелу у уџбеницима математике од I до V разреда презентовани су Графиконом 3. Видљив је највећи број задатака који подстичу учење математике кроз реално окружење датих путем текстуалних налога (49,10%), нешто мање комбинованих (35,55%), док је најмање илустрованих задатака (15,35%).



Графикон 3. *Заступљеност контекстуалних задатака у уџбеницима математике према начину изражавања*

Анализа по разредима (Графикон 4) упућује на изразиту доминацију илустрованих задатака (84,42%) у односу на задатке комбинованог типа (15,58%), те потпуно одсуство текстуалних задатака у уџбенику I разреда, с обзиром на недовољну оспособљеност дјеце у области читања и низак ниво разумијевања писаног налога. У уџбеницима II разреда постепено се смањује удио „чистих“ илустрованих задатака (19,02%), али је визуализација још увијек значајно присутна у задацима комбинованог типа (65,22%). Евидентно је и присуство текстуалних контекстуалних задатака са удјелом мањим од осталих типова задатака (15,76%).

Према старијим разредима почетне наставе удио илустративне компоненте у уџбеницима математике се смањује у корист текстуалне (III разред: илустровани 3,29%, комбиновани 34,87%, текстуални 61,84%; IV разред: илустровани 3,51%, комбиновани 21,05%, текстуални 75,44%; V разред: илустровани 0,00%, комбиновани 25,90%, текстуални 74,10%), тако да је у уџбенику V разреда евидентно потпуно одсуство контекстуалних проблема илустративног типа.



Графикон 4. *Заступљеност контекстуалних задатака према начину изражавања у уџбеницима по разредима*

Иако је последњих деценија научни дискурс усмјерен на учениково појмовно разумијевање, математичко мишљење, резонување и учење откривањем у реалном контексту, уџбеници математике у млађим разредима основне школе више подржавају учење математике рјешавањем „стандардних“ задатака према утврђеној процедури, него учење математике кроз реално окружење.

ЗАКЉУЧАК

Уџбеник је најзаступљенији медиј у данашњем школском систему. У комбинацији са осталим дидактичко-методичким средствима, значајно доприноси квалитету и атрактивности наставе и као културни производ пружа потпору, усмјерава развој и доприноси стварању цјеловите, друштвено „вриједне“ личности. Подршка уџбеника за млађе разреде основне школе реалном контексту као наставном приступу, представља важан аспект при стварању културне и друштвене конструкције математичких знања која обезбјеђује њихову активну примјену.

Анализом садржаја уџбеника математике за први, други, трећи, четврти и пети разред основне школе дошли смо до закључка да су задаци који иницирају приступ математичким садржајима кроз реални контекст у недовољној мјери заступљени у овим уџбеницима. Овакав резултат указује и на оријентацију наставе математике у млађим разредима основне школе данас, која је окренута ка традиционалним, когнитивним вриједностима.

У уџбеницима математике од I до V разреда идентификовани су различити модалитети контекстуалних задатака, првенствено везаних за различите форме изражавања и презентовања (илустровани, текстуални, комбиновани – слика, текст). Њихов удио у уџбеницима, а тиме и у почетном математичком образовању највећи је у I разреду с обзиром на доминацију искуственог учења и потребу формирања математичких појмова на бројним практичним примјерима и реалним ситуацијама које омогућавају активирање раније стечених знања и искустава и њихово укључивање у нова сазнања. Присутност илустративне компоненте у контекстуалним задацима је изразита у млађим разредима базичног школског циклуса, с обзиром на ограниченост когнитивне компоненте у области читања, разумијевања, аналитичко-синтетичких поступака, док се са старијим узрастом њена улога смањује у корист текстуалне компоненте.

Актуелни уџбеници математике у неким аспектима одражавају развојно-формативну улогу јер су квалитетом садржаја и дидактичко-методичког обликовања у извјесној мјери прилагођени узрасним карактеристикама ученика, омогућавају им самостално учење и дјелимично „приближавање“ школских знања свакодневном животу, иако се код великог броја просвјетних радника њихова примјена у наставном процесу још увијек своди на њихову традиционалну улогу.

Укупни нумерички показатељи на нивоу базичног школског циклуса указују на незадовољавајућу подршку стандардних уџбеника реалном контексту као наставном приступу учењу математике. Зато га у учioniчкој пракси не би требало „слијепо“ слиједити него, између осталих, његовати контекстуални приступ и, у том смислу, уносити измјене у постојећи наставни програм. У том правцу, освијестити нужност оснаживања афинитета ученика, као будућих носилаца културних промјена у друштву, за учење математике приступом кроз реално окружење.

Извори

- Каменов, Е. и П. Спасојевић (2016). *Прва књига за 1. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Липовац, Д. (2016). *Математика за 3. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Липовац, Д. (2016). *Математика за 4. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мићић, Б. (2016). *Математика за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чекрлија, Б. и П. Ђаковић (2016). *Математика за 2. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Литература

- Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, 22(4), 25–39.
- Berns, R. G. and P. M. Erickson (2001). *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy*. The Highlight Zone: Research Work No. 5, Columbus: National Dissemination Center for Career and Technical Education, Retrieved May 11, 2014 from the World Wide Web http://www.cord.org/.../nccte_highlight05-contextualte...
- Brandstrom, A. (2005). *Differentiated tasks in mathematics textbooks. An analysis of the levels of difficulty*. (Licentiate Thesis). Lulea: Lulea University of Technology.
- Valverde, G. A. et al. (2002). *According to the Book – Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht: Kluwer.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*. Utrecht: CD-Beta Press.
- Verbitsky, A. A. (1991). *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podhod, Active Teaching in College: Contextual Approach*. Moscow: Vysshaya shkola.
- Verbitsky, A. A., & V. G. Kalashnikov (2010). *Kategoriya „kontekst” v psikhologii i pedagogike*. Moscow: Logos.
- Влаховић, Б. (2009). Уџбеник у сусрет сутрашњици образовања. У: Н. Поткоњак (ур.): *Будућа школа – зборник радова са научног скупа*, II део, 1090–1109. Београд: Српска академија образовања.
- Vygotski, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Olten
- Glasnović Gracin, D. i V. Domović (2009). Upotreba matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole, *Odgojne znanosti*, 11, 297–317.
- De Lange, J. (1987). *Mathematics, insight and meaning: Teaching, learning and testing of mathematics for the life and social sciences*. Utrecht: OW & OC.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Macmillan Publishing Company.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Егерић, М. (2008). Квалитет наставе математике у почетним разредима основне школе, *Иновације у настави*, 21(2), 51–59.
- Ивић, И. (1988). Скица за једну психологију основношколских уџбеника: Развој интелектуалних способности деце и уџбеник. У: Т. Ковач (прир.): *Психологија у настави*. Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Ивић, И. и сар. (2003). *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета*. Београд: Образовни форум.

- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.
- Ковачевић, З. (2009). Инструкције за самостално учење као структуралне компоненте учења, *Иновације у настави*, 22(4), 56–70.
- Кочић, Љ. и Б. Требјешанин (2001). Основношколски уџбеник као предмет разматрања. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник, теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 15–18.
- Кочић, Љ. (2001). Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник, теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 131–156.
- Маричић, С. и К. Шпијуновић (2014). Уџбеници у функцији развијања осетљивости за проблеме у настави математике, У: Р. Николић (прир.): *Настава и учење– савремени приступи и перспективе*, 531–542.
- Marsch, J. C. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Meyer, M. R., Dekker, T., Querelle, N. (2001). *Context in mathematics curricula*. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(9), 522–527.
- Millett, A. and D. C. Johnson (1996). Solving teachers' problems? – The role of commercial mathematics scheme. In: D. C. Johnson, A. Millett (eds.): *Implementing the mathematics National Curriculum policy, politics and practice*. London: Paul Chapman.
- Милинковић, Д. (2016). Структурални елементи уџбеника математике у функцији развијања стваралачког мишљења. У: А. Пешикан (прир.): *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 389–404.
- Milinković, D., Ćurčić, M. and T. Dumitrašković (2017). Mathematics Textbook Analysis in Terms of Support to Contextualized Teaching (eds.): *Proceedings of SOCIOINT 2017 – 4th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities* (31–40). Istanbul: OCERINT, International Organization Center of Academic Research.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. and T. A. Smith (1997). *Mathematics Achievement in the Primary School Years*. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nedimović, T. i V. Sekulić. (2014). Primena metode iskustvenog učenja u podsticanju razvoja darovitosti dece osnovnoškolskog uzrasta. У: *Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima, Radovi sa projekta – Bilten 2*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Истраживачко едукативни центар, 78–94.

- Pepin, B. and L. Haggarty (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures, *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33(5), 158–175.
- Пешикан, А. и С. Антић (2007). Како уградити идеје активног учења у уџбеник, *Настава и историја*, 7, 147–161.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију.
- Плут, Д. и Ј. Пешић. (2003). Toward a Vygotskian theory of textbook, *Развојна психологија*, 36(4), 501–515.
- Плут, Д. (ур.) (2007). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Rogers, A. and A. Weinbaum (1995). *Contextual Learning: A Critical Aspect of School-to-Work Transition Programs*. Washington. New York: National Institute for Work and Learning.
- Romberg, T. A. and J. De Lange (1998). *Mathematics in context*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Schmidt, W. H. et al. (1996). *Characterizing pedagogical flow. An investigation of mathematics and science teaching in six countries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stodolsky, S. (1989). Is teaching really by the book? In: P. W. Jackson and S. Haroutunian-Gordon (eds.): *From Socrates to software: The teacher as a text and the text as a teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hopf, D. (1980). *Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Драгица Ц. Милинковић

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет Биелина

Миленко М. Чурчић

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет Биелина

УЧЕБНИК В КАЧЕСТВЕ КУЛЬТУРНО-ПОДДЕРЖИВАЮЩЕГО СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ПРИРОДНОМ И СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация

Учебник является наиболее широко используемым средством, устанавливающим стандарты интеллектуальной работы, и чаще всего является единственной книгой, с которой имеет контакт ребенок младшего школьного возраста. В культурном плане учебник является носителем культурного осознания, посредником между учащимися и природной и социальной средой, а также поддерживающим средством, которое направляет развитие и способствует достижению целей и результатов обучения.

В учебниках математики обобщены математические знания, которые считаются важным в культуре и обществе, которому оно принадлежит, т.е. знания необходимо передать молодым поколениям. Они содержат культурные модели, модели с помощью которых формируются понятия, как надо мыслить и подвести итоги, как надо считать, решать проблему, как учиться с пониманием или как строить математические знания.

С точки зрения значительной функции учебников в моделировании культурного опыта ребенка, необходимо согласовать все параметры его качества с развитием и когнитивными характеристиками того возраста, для которого он предназначен.

В работе рассматривается вопрос о вкладе учебников математики для младших учеников начальной школы в стимулировании реальной среды в качестве учебного подхода к математическим содержаниям. Описательная статистика привела к результатам, которые показывают, что контекстуальные задачи недостаточно представлены по сравнению с общим числом задач и что большинство из них идентифицированы в учебниках по математике для первого и меньше всего в учебниках для пятого класса начальной школы.

Ключевые слова: учебник, культурно-поддерживающее средство, реальная среда, природный и социальный контексты, культурные образцы и модели.

Јасна М. Максимовић*

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Бранка Ђ. Јаблан*

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УЛОГА БРАЈЕВОГ ПИСМА У РАЗВОЈУ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОСОБА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА**

Апстракт: Циљ овог рада јесте да кроз преглед различитих теоријских разматрања и истраживања укаже на улогу и значај Брајевог писма у развоју комуникационе компетентности особа оштећеног вида. Комуникациона компетентност слепих особа се између осталог може дефинисати као способност функционалне примене Брајевог писма у свакодневном животу и спремност за коришћење различитих медија у комуникацији. Основни исход развоја комуникационе компетентности је брз и ефикасан пријем, приступ и размена информација са особама у непосредној близини и комуникација на даљину. У раду се посебно разматрају карактеристике вербалне и невербалне комуникације особа оштећеног вида, затим природа Брајевог писма као алтернативног културног оруђа и питање оспособљавања педагошких радника за процес описмењавања деце оштећеног вида у условима инклузивног образовања.

Кључне речи: *Брајево писмо, видови комуникације, комуникациона компетентност, особе са оштећењем вида.*

УВОД

Савремене теорије које се баве развојем појединца и друштва наводе да је комуникација оквир и услов развоја личности, да је кључ успостављања успешних социјалних односа. Најопштије одређење комуникације јесте да је

* jasnamaximovic@gmail.com

* jablanb@vektor.net

** Рад је реализован у оквиру пројекта „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (број 179017) и „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“ (број 179025), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2001–2017).

она социјално интерактивни процес размене порука знаковима (Бјекић, 2007; Rot 2004), односно процес размене информација и споразумевања између појединаца помоћу заједничког система симбола, знакова и понашања (Lehman, DuFrene, 2016). Нешто шири дефиниција одређује је као процес који обухвата трансмисију кодираних чињеница, идеја, гледишта, мишљења, порука, осећања или система помоћу различитих средстава (разговор лицем у лице, писма, извештаја, цртежа, постера) који треба да буду декодирани, схваћени и на које треба реаговати одговарајућим фидбеком (Oluga et al., 2001, према: Oluga, 2010). Корен речи долази од латинске ријечи *communicare* што значи обавештење, саопштење, али и повезаност, па комуникација значи саопштити, учинити знамим, дати и примити информацију (*Педагошки лексикон*, 1996). Поред тога што за циљ има информисање, изражавање себе, тражење специфичне акције од примаоца, она за циљ има и изграђивање међусобних односа између особа које припадају одређеном друштвеном окружењу.

Питањем дефинисања, анализе и унапређена комуникације баве се различити научни системи, а прве деценије двадесет првог века одликује наглашено приступање овом проблему у оквиру научних дисциплина које су фокусиране на: педагошку комуникацију (Assilkhanova et al., 2014; Златић, Бјекић, 2015; Zrilić, 2010; Jovanović i sar., 2017), примену информационо-комуникационе технологије и интеракцију човек–рачунар (Bennett, 2003; Grbavac, Grbavac, 2014; Muchacka, 2007; Car, 2010), различите аспекте менаџмента, пословног комуницирања и односа са јавношћу (Bjekić i sar, 2012; Lehman, DuFrene, 2016); интеркултурални комуникациони контекст (Dahlergen, 2005; Stojković, 2016). Оно што повезује различите научне приступе овом проблему јесте закључак да комуникација представља основни облик људског понашања који произлази из потребе за повезивањем и интеракцијом с другим особама. Познавање њених карактеристика и законитости, као и подизање њеног квалитета је од стратешког значаја како за развој појединца као социјалне и културне јединке, тако и за унапређење свих облика друштвених активности (Morreale, Pearson, 2008). Квалитет комуникације одређују: комуникацијска слобода, комуникацијска неугроженост, толеранција и социјална осетљивост, стицање и вежбање унутрашње контроле, писменост у комуникацији, заједништво, сарадња, разумевање и поштовање других, способност емпатије, уважавање разлика (Zrilić 2010: 231).

ВИДОВИ КОМУНИКАЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ ОСОБА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА

Комуникациони процеси се одвијају у оквирима различитих видова комуникације, што додатно наглашава њихову комплексност и пред учеснике поставља сложене комуникацијске захтеве у оквиру сваког од њих. Најчешћа подела видова комуникације је на вербалну и невербалну комуникацију, мада је за већину аутора ова подела релативна јер се поставља питање да ли ова два система треба посматрати одвојено и посебно (Juslin, Laukka, 2003).

Вербална комуникација може да се одвија као вербална вокална комуникација или усмени говор (дијалошка и монолошка вербална вокална комуникација) и вербална невокална комуникација или писани говор (Luriја, 2000), док се невербална комуникација препознаје кроз разноврсна физичка понашања људи и физичке релације између особа. Невербална комуникација укључује у себе израз лица, држање и покрете тела, коришћење времена, простора, мириса (Mallineni et al., 2006), поглед, ширину зеница, удаљеност између људи и друге могућности изражавања (Bull, 2009). Атрибут „невербално“ имају и оне врсте комуникације које се остварују коришћењем човекових невербалних производа (графичких ознака, музичких творевина, коришћење и стварање посебних визуелних знакова, коришћење и давање значења појединим физичким појавама, бојама (Златић, Бјекић 2015: 53).

У складу са циљевима које треба да постигне у социјалним односима, човек у оквиру одређеног вида комуникације користи различита комуникациона средства и одговарајућа комуникациона понашања, што све заједно указује на његову комуникациону компетентност. Неки аутори комуникациону компетентност дефинишу као способност примене језика и невербалног понашања ради преношења порука и постизање делотворне комуникације у социјалним односима (Wilkinson, 2001) или као „систем знања, способности, вештина, особина и мотивационих диспозиција који обезбеђује да особа буде успешна у комуникацији у социјалном интерактивном процесу размене порука знаковима“ (Златић и сар. 2013: 65). Комуникационе компетенције представљају основу за развој других способности, као што су професионалне, социјалне, креативне или интелектуалне способности.

Имајући у виду значај визуелног комуникативног канала у реализацији вербалног, а посебно невербалног понашања, као и чињеницу да богатство комуникације чине синхронизоване вербалне и невербалне поруке, многи аутори су сагласни да је комуникативна размена особа са оштећењем вида са другим особама отежана услед редуковане или у потпуности онемогућене способности визуелне перцепције (Vučinić, Eškirović, 2008; Mallineni et al., 2006; Papadopoulos et al., 2011; Stanimirović i sar., 2013). Услед тешкоћа у пријему и обради пре свега невербалних порука, особе оштећеног вида пропуштају одређене информације које су битне за комуникацију и разумевање понашања особа са којима су у социјалној интеракцији. Ешкировић (2015) указује да се у основи комуникативних тешкоћа особа оштећеног вида налази лоше стање визуелних функција, смањена способност визуелног контакта очима, неадекватан квалитет појмова и представа о основној вербалној поруци, недовољно познавање саговорника, нижи степен сигурности и спремности за комуникацију.

Слепе особе користе свој говор као основни комуникацијски алат, а како визуелни систем нема примарну већ секундарну улогу у стицању говорних и

језичких способности, може се претпоставити да оштећење вида не доводи до значајних поремећаја у области вербалне комуникације. До поласка у школу код следе деце је углавном успешно формирана граматичка структура говора и способност коришћења лексичког фонда, али у прагматском домену језика тешкоће су присутне током целог живота. Неке од њих су изостајање комуникационих гестова (Papadopoulos et al., 2011), неадекватно постављање питања (Yildiz, Дуу, 2013) и тешкоће иницирања и одржавања комуникације (Perfect, 2001). Слепа деца су лишена визуелних компоненти говора које су садржане у мимичким и гестовним покретима, као и осталих елемената битних за структурирање говорне ситуације (број учесника у разговору, близина саговорника и сл.), што такође отежава разумевање и употребу говора у комуникацији (*Дефектолошки лексикон*, 1997) и може значајно умањити њихову комуникациону компетентност, односно њихову продуктивност и социјалну прихватљивост.

Истраживање је показало да тинејдери са оштећењем вида могу потпуно бити несвесни порука које саговорник шаље невербалним сигналимa као што су: климање главом, зурење, колутање очима, намигивање, мрштење, скретање погледа и сл., такође често нису свесни својих невербалних сигнала и ефеката које њима постижу (Wolffe, 2000, према: Vučinić i sar., 2013). Ешкировић (2015) запажа да одређени број деце оштећеног вида има проблема у комуникацији због мање развијеног активног и пасивног речника, као и појаве вербализама али да се ради о проблемима који су развојне природе и који се могу превазићи. У условима адекватне едукације вербална и невербална комуникација деце са оштећењем вида се развија до нивоa који их чини потпуно равноправним у односу на комуникационе способности деце типичног развоја без оштећења вида (2015: 96).

БРАЈЕВО ПИСМО И КОМУНИКАЦИЈА ОСОБА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА

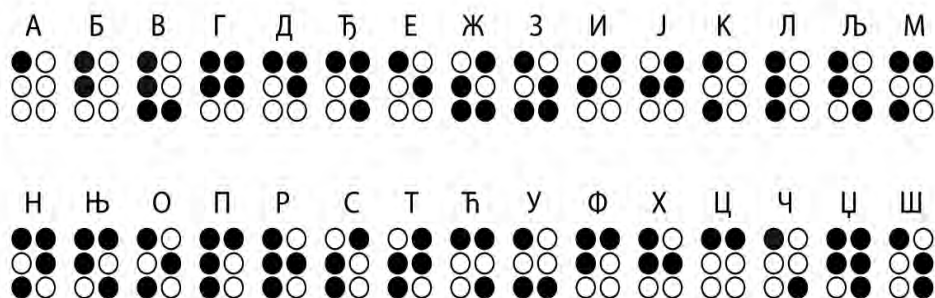
Развој савременог човека као друштвеног бића прати његово овладавање различитим културно-психолошким оруђима, односно усвајање сложених језичких система и писма, као и коришћење различитих техничких система и информационе технологије. Виготски (Vigotski, 1987) анализира културно-органички развој деце са сметњом у развоју и указује на опасност њиховог разилажења услед немогућности коришћења стандардних културно-психолошких оруђа. Описујући развој деце са оштећењем вида, Виготски наглашава да она никада неће спонтано научити да читају и пишу. Њима је неопходно створити услове за примену специјалног система културних знакова или симбола прилагођених особеностима њихове психофизиолошке организације. Н-

акон дугог периода трагања за најадекватнијим решењем, средином деветнаестог века појављује се Брајево писмо као културно-потпорно средство за развој писмености, средство комуникације и академски развој код слепих (Лазаревић и сар., 2009).

Брајево писмо није језик. То је систем знакова којим се могу представити сви језици и који омогућава слепим особама да читају и пишу (American Foundation for the Blind, 2013). Захваљујући Брајевом систему, деца оштећеног вида широм света могу стећи једнак степен писмености као и деца која виде, али је за то потребно нешто више времена као и другачији приступ у самој припреми и обуци читања и писања. Било да је у облику читања различитих књига, записивања порука, прављења листе за куповину или коришћење рачунара, писменост је средства за ефикасно учествовање слепих у свакодневном животу (Wilkinson, 2010). „Слепа особа која не познаје Брајево писмо једнака је неписменом човеку, јер се никаква интелектуална активност не може темељити на инсуфицијентној писмености“ (Jablan 2010: 174).

Брајево писмо је систем писма заснован на основном знаку који је представљен са шест рељефних тачака, распоређених у две колоне и три реда стандардне димензије 7мм x 4мм. Из тифлодидактичких разлога тачке се именују на два начина. Просторно: горња лева, средња лева и доња лева; горња десна, средња десна, и доња десна и бројчано: прва, друга, трећа – тачке леве стране; четврта, пета и шеста – тачке десне стране (*Дефектолошки лексикон*, 1999). Свако слово је карактеристично по распореду тачака који одређује покрете прстију током перцепције знакова по дијагонали, вертикали и хоризонтали. Највећи број знакова представљен је са три тачке у шестотачки, затим четири, две, пет и најмање са једном (Jablan, 2010). Поред слова, пратећи одређена правила, овим писмом се могу писати и читати различити математички и хемијски симболи, музичке ноте, знаци интерпункције и сл.

Систематика Брајевог писма неког језика или језичког подручја чини систем правила која се односе на писање, преписивање и штампање на Брајевом писму. Свака земља има Комисију за Брајево писмо и њен задатак је да прати развој штампе на стандардном писму и усклађује Брајево писмо према напретку и достигнућима на плану развоја писма за слепе. За разумевање писане комуникације слепих особа и коришћења Брајевог писма у литерарном, математичком и комбинованом контексту важно је разумети значење сваког појединог једноставног Брајевог знака и његову функцију унутар сложеног значења (Fajdetić, 2010).



Слика 1. Брајева слова за српско говорно подручје

Подаци из литературе показују да Брајево писмо има важну улогу у свакодневном животу и активностима особа оштећеног вида (Argyropoulos, Martos, 2006; Јаблан и сар., 2012; Kalra et al., 2009; Schroeder, 1989), а посебно у коришћењу савремених технологија и интернет комуникације (Gerber, Corinne, 2001; Strobel et al., 2006; Farnsworth, Luckner, 2008). Савремене рачунарске технологије које имају особе неоштећеног вида приступачне су и слепима, уколико је рачунар снабдевен специјалном техничком опремом, софтверским програмима, Брајевом тастатуром и штампачем за Брајево писмо. Помоћу компјутерске технологије и Брајевог писма слепе особе могу да забележе идеје и мисли, напишу текст, комуницирају са својим вршњацима помоћу друштвених мрежа, штампају текстове и сл., а задовољство које осећају при том биће велико и у потпуности ће их ставити у ред равноправних учесника у комуникацији (Shimomura et al., 2010).

Писменост на Брајевом писму се негује од раног детињства (Cooper, Nichols, 2007), а по значају за каснију, напреднију писменост, не разликује се од развоја писмености код деце без оштећења вида. Користећи ово писмо слепе особе развијају своју комуникациону компетентност која се може дефинисати као „функционална примена Брајевог писма, односно његово компетентно коришћење у свакодневном животу“ (Fajdetic 2010: 83). Компетенције које омогућују способност разумевања основних појмова Брајевог писма важне су за процену, одабир и примену одговарајућег образовног и комуникацијског медија, саветовање, поучавање и подршку, адаптацију материјала и др. Брајева комуникацијска компетентност је резултат добре обуке и искуства како у оквиру заједнице слепих, тако и у комуникацији са особама без оштећења вида.

Проблемом усвајања Брајевог писма од стране слепих ученика и пружање подршке од стране наставника и родитеља у том процесу бавили су се бројни аутори и истраживачи (Jablan, 2010; Koenig, Holbrook, 2000; Putnam, 2013; Steinman et al., 2006). Активности везане за пружање подршке у описмењавању блиско су и непосредно повезане са основним знањима о овом писму која укључују: познавање Брајевог система, познавање могућности које даје так-

тилни облик графема, знање једноставних и сложених Брајевих знакова, познавање националне Брајеве нотације, као и познавање специфичних средстава за писање и хардверских додатака за рачунар (Fajdetic, 2011). За писање на Брајевом писму, поред претходно наведених способности, потребно је да ученик располаже додатним знањима и практичним вештинама попут: познавања делова машине за писање на Брају; увлачење папира у машину; одређивање маргина или начин брисања погрешно написаних знакова и сл. За савлађивање овог писма потребна је и мотивација, а да би обука била успешна, неопходно је да буде индивидуализована. Чак и када изгледа да су ученици слични, индивидуални програм описмењавања креира се за једног ученика и не може се у потпуности применити код другог.

У инклузивним условима образовања подршку деци у описмењавању даје пре свега тифлолог – стручњак који познаје Брајево писмо, приступе, стратегије и методе описмењавања следе деце (Orsini-Jones et al., 2005). Међутим, у условима редовног образовања то није довољно, па процес описмењавања захтева и максималну спремност наставника редовне школе како би учествовао у њему. Наставници који знају да читају Брајево писмо визуелно могу да обезбеде бољу обуку и да дају повратне информације ученицима који користе тактилни пут читања (Amato, 2002; Putnam, 2013). Упознавање типичног окружења са карактеристикама и могућностима писма за следе први је корак у развоју и побољшању свакодневне комуникације слепих особа и њихове околине (Wells-Jensen et al., 2005).

Компаративна проучавања перцепције стандардног и Брајевог писма показала су да је за брзо и ефикасно читање Брајевог писма у фазама учења потребно и до два пута више времена у односу на стандардно читање, и примена великог броја методичких интервенција (Eškrović, Grbović, 2010). Било би добро да слепо дете пре поласка у први разред редовне основне школе познаје сва слова Брајеве азбуке, будући да је методички приступ обради тачкастог писма потпуно другачији од приступа који се примењује током учења читања и писања на црном тиску и не постоји могућност усклађивања. Даљи темпо напредовања ове деце у процесу учења читања и писања је различит и са тог аспекта не треба инсистирати на устаљеној динамици реализације образовног плана који се обично примењује у редовним школама, већ на индивидуализованом приступу у складу са могућностима сваког детета.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Неадекватно усвојена вештина читања и писања слепом детету отежава ефикасно савладавање школског градива и омета академски напредак и комуникацију. Развој и унапређење комуникације између слепог детета и његових вршњака у инклузивној школи велики је изазов за све учеснике у образовном процесу. Успешност тог процеса мери се и тиме може ли се слепо дете на крају осмог разреда окарактерисати као зависни прималац готових информација или независни читач и истраживач (Максимовић, 2017), као и тиме да ли је оспособљено да користи различите медије у комуникацији са вршњацима и особама из шире околине.

У циљу стварања подстицајних услова за усвајање Брајевог писма и развој комуникације између слепих ученика и њихових вршњака без оштећења вида, потребно је поштовање неких захтева и спровођење одређених поступака. Пре свега неопходно је да наставник који у одељењу ради са слепим учеником обавезно познаје Брајево писмо. Ученике без оштећења који користе црни тисак за читање и писање, још у млађим разредима основне школе треба мотивисати да се упознају са Брајевим писмом и на тај начин унапредити и проширити њихову комуникацију са слепим вршњацима. Пожељно је да поједина опрема, просторије, места за одлагање школског прибора и слично, буду обележена и на Брајевом писму. У учионици и простору школе потребно је поставити постере са текстом написаним и на Брајевим писмом, а слепом ученику омогућити да своје радове прештампа на црни тисак и тако их учини доступним осталим ученицима. Поред стандардне рачунарске и информационе технологије школу треба опремити и специјалним техничким и софтверским програмом који подржава употребу Брајевог писма и развија вишеструку писменост. Сматра се да употреба више различитих медија ученицима са оштећењем вида олакшава приступ општем курикулуму и побољшава њихова школска постигнућа. С друге стране, помаже да се ученици припреме за самосталан и независан живот, за даље школовање или за захтеве на радном месту.

Литература

- Amato, S. (2002). Standards for Competence in Braille Literacy Skills in Teacher Preparation Programs, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(3), 143–153.
- American Foundation for the Blind (2013). What is braille? Retrieved May 15, 2016. from: <http://www.afb.org/section.aspx?FolderID=2&SectionID=6&TopicID=199>.
- Argyropoulos, V. and A. Martos (2006). Braille Literacy Skills: An Analysis of the Concept of Spelling, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(11), 2–17.

- Assilkhanova, M., Tazhbayeva, S. and L. Ilimkhanova (2014). Psychological Aspects of Pedagogical Communication, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 2726–2728.
- Bennett, L. (2003). Communicating global activism. Strengths and vulnerabilities of networked politics, *Information, Communication & Society*, 6(2), 143–168.
- Бјекић, Д. (2007). *Комуникологија: основе педагошког и пословног комуницирања*. Чачак: Технички факултет.
- Bjekić, D., Bojović, M., Zlatić, L. i M. Stanisavljević (2012). Managers Communication Competence, *Metalurgia International-domain Management and Marketing*, 17(7), 239–247.
- Bull, P. (2009). Neverbalan komunikacija. U: A. Kuper i J. Kuper (prir.): *Enciklopedija društvenih nauka*, Tom 2. Beograd: Službeni glasnik, 905–909.
- Vigotski, L. (1987). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučinić, V. i B. Eškirović (2008). Neverbalna komunikacija osoba sa oštećenjem vida. U: D. Radovanović (prir.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 455–468.
- Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M. i B. Eškirović (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 241–264.
- Gerber, E. and K. Corinne (2001). Who's Surfing? Internet Access and Computer Use by Visually Impaired Youths and Adults, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(3), 176–181.
- Grbavac, J. i V. Grbavac (2014). Pojava društvenih mreža kao globalnog komunikacijskog fenomena, *Media, culture and public relations*, 5(2), 206–219.
- Dahlergen, P. (2005). The Internet, Public Spheres and Political Communication: *Dispersion and Deliberation*, *Political Communication*, 22(2), 147–162.
- Дефектолошки лексикон* (1999). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Eškirović, B. (2015). *Vizuelno funkcionisanje i slabovidost*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Eškirović, B. i A. Grbović (2010). Planiranje položaja u nastavi srpskog jezika dece sa oštećenjem vida. U: J. Kovačević i V. Vučinić (prir.): *Smetnje i poremećaji: feomenologija, prevencija i tretman*, deo I. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 185–198.
- Златић, Л. и Д. Бјекић (2015). *Комуникациона компетентност наставника*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Златић, Л., Бјекић, Д. и М. Станисављевић (2013). Комуникациона компетентност термилошка разграничења и структура, У: В. Анђелковић, А. Костић и Ј. Златановић (прир.): *Комуникација и људско друштво*. Ниш: Филозофски факултет, 65–78.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu, *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231–242.

- Jablan, B. (2010). *Čitanje i pisanje Brajevog pisma*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jablan, B., Maksimović, J. i A. Grbović (2012). Dvostruka pismenost dece sa oštećenjem vida, *Pedagogija*, 57(4), 580–587.
- Jovanović, M., Stojnev, M. and V. Kovčić (2017). Communication aspect of contermporary teaching from the perspective of students and teachers in primary schools from a border municipality of Bosilegrad, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, VIII(1), 135–146.
- Juslin, P. and P. Laukka (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814.
- Kalra, N., Lauwers, T., Dewey, D., Stepleton, T. and M. Dias (2009). Design of a braille writing tutor to combat illiteracy, *Information Systems Frontiers*, 11(2), 117–128.
- Koenig, J. and C. Holbrook (2000). Assuring quality literacy instruction in braille literacy programs, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 677–694.
- Лазаревић, Г., Брзуловић Станисављевић, Т. и Ј. Ђурђулов (2009). *Пут светлости: Брајево писмо и образовање слепих у Србији*. Београд: Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“.
- Lehman, C. and D. DuFrene (2016). *Poslovna komunikacija – BCOM*. Beograd: DATA STATUS.
- Lurija, A. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању: подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Mallineni, S., Nutheti, R., Thangadurai, S. and P. Thangadurai (2006). Non-verbal communication in children with visual impairment, *The British Journal of Visual Impairment*, 24(1), 30–33.
- Morreale, S. and J. Pearson (2008). *Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century*, *Communication Education*, 57(2), 224–240.
- Muchacka, B. (2007). Interpersonalna komunikacija u vremenu informacijske revolucije, *Informatologija*, 40(3), 234–236.
- Oluga, O. (2010). Ambiguity in human communication: causes, consequences and resolution, *Journal Komunikasi, Malaysian Journal of Communication*, 26(1), 37–46.
- Orsini-Jones, M., Courtney, K. and A. Dickinson (2005). Supporting Foreign Language Learning for a Blind student, a case Study from Coventry University, *Support for Learning*, 20(3), 146–152.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., and I. Agalotis (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments, *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1086–1096.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Perfect, M. (2001). Examining Communicative Behaviors in a 3-yearold Boy who is a blind, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(6), 353–365.
- Putnam, B. (2013). Teaching Braille Letters, Numbers, Punctuation, and Contractions to Sighted Individuals. Theses and Dissertations, The University of Wisconsin-Milwaukee. Retrieved February 10, 2017. from: <http://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1307&context=etd>.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Plato.
- Stojković, A. (2016). Interkulturalna komunikacija sa osvrtom na koncept interkulturalnosti u doba tranzicije, *Komunikacije, mediji, kultura*, 8(8), 137–152.
- Stanimirović, D., Drinčić, N. i B. Jablan (2013). Uloga vida u spontanom i namernom izražavanju emocija. U: V. Žunić Pavlović (prir.): *Zbornik radova VII Međunarodnog naučnog skupa „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 209–217.
- Steinman, B., LeJeune, B. and B. Kimbrough (2006). Developmental stages of reading processes in childre who are blind and sighted, *Journal of visual impairment and blindness*, 100(1), 1–21.
- Strobel, W., Fossa, J., Arthanat, S. and J. Brace (2006). Technology for access to text and graphics for people with visual impairments and blindness in vocational settings, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24(2), 87–95.
- Shimomura, Y., Hvannberg, E. and H. Hafsteinsson (2010). Accessibility of audio and tactile interfaces for young blind people performing everyday tasks, *Universal Access in the Information Society*, 9(4), 297–310.
- Schroeder, F. (1989). Literacy: The key to opportunity, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83(6), 290–293.
- Fajdetić, A. (2010). Brajična komunikacijska kompetencija – razumijevanje sustava jednostavnih brajičnih znakova i njihova primjena u složenim brajičnim znakovima literarnog i matematičkog konteksta, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46(2), 82–101.
- Fajdetić, A. (2011). Neki aspekti edukacijsko-rehabilitacijske podrške pisanoj komunikaciji u obitelji slijepog djeteta, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 98–107.
- Farnsworth, C. and J. Luckner (2008). The Impact of Assistive Technology on Curriculum Accommodation for a Braille-Reading Student, *Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 39(4), 171–187.
- Car, S. (2010). Online komunikacija i socijalni odnosi učenika, *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 281–289.
- Cooper, H. and S. Nichols (2007). Technology and Early Braille Literacy: Using the Mountbatten Pro Brailier in Primary-grade Classrooms, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(1), 22–31.

- Wells-Jensen, S., Wells-Jensen, J. and G. Belknap (2005). Changing the Public's Attitude toward Braille: A Grassroots Approach, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99(3), 2–15.
- Wilkinson, E. (2010). Clinical low vision services. In: A. Corn, J. Erin (Eds.): Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives. New York, NY: AFB Press, 238–298.
- Wilkinson, L. (2001). Socijalna inteligencija i razvoj komunikacione kompetentnosti, *Psihologija u svetu*, VI(1), 45–60.
- Yildiz, A. and B. Duy (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psychoeducation Program, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1470–1476.

Jasna M. Maksimovic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

Branka Dj. Jablan

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

THE ROLE OF BRAILLE IN DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCES OF INDIVIDUALS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary

The aim of this paper is to indicate the role and importance of Braille writing system in developing communication competences of individuals with visual impairments through an overview of different theoretical analyses and studies. Communication competence of blind individuals can be defined as the ability to functionally apply Braille in everyday life and willingness to use different media in communication. The main outcome of developing communication competence is a quick and efficient reception, access and exchange of information with people in the individual's close proximity, or in long-distance communication. The paper puts special emphasis on the characteristics of verbal and non-verbal communication of people with visual impairments, the nature of Braille alphabet as an alternative cultural tool, and the issue of training pedagogical workers for teaching children with visual impairments in inclusive education to read and write.

Key words: *Braille, forms of communication, communication competence, individuals with visual impairments.*

**ИНФОРМАЦИОНО-
КОМУНИКАЦИОНА
ТЕХНОЛОГИЈА КАО
КУЛТУРНО-ПОТПОРНО
СРЕДСТВО У ФУНКЦИЈИ
НАСТАВЕ И УЧЕЊА**

Никола В. Мијановић*

Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу

ДИДАКТИЧКИ МУЛТИМЕДИЈИ КАО ФАКТОР КРЕИРАЊА ПОДСТИЦАЈНОГ НАСТАВНОГ АМБИЈЕНТА

Апстракт: Циљ рада фокусиран је на објашњавање појма, суштине, функције и доприноса дидактичког мултимедија у процесу креирања подстицајног сазнајног окружења, пожељног за ефикасан развој свеколиког психофизичког потенцијала ученика. Наша је анализа, између осталог, показала да се селективним избором и рационалном примјеном дидактичких мултимедија, у настави може режирати прикладно педагошко и социјално окружење за флексибилно организовање индивидуализоване, истраживачке, хеуристичке и развијајуће наставе, утемељене на когнитивистичкој сазнајној парадигми. Уз нужан, али не и сасвим довољан услов, да се њихова организација подржава цјелисходним дидактичким мултимедијима, створиће се оптималне претпоставке за максимално ангажовање и индивидуални развој когнитивних, афективних, конативних и свих других потенцијала ученика.

Кључне ријечи: *ученик, развој, дидактички мултимедији, наставни амбијент.*

УВОД

Педагошки и други стручњаци, компетентни познаваоци школе и наставе, сматрају, да су проналазак Гутенбергове штампарије средином петнаестог вијека и моделовање разредно-предметно-часовног система, великог чешког дидактичара Ј. А. Коменског, два вијека касније, изазвали највећу ренесансу у области просветитељства од његовог настанка до данас. Ова два генијална проналаска, омогућила су организацију и стицање масовног образовања припадницима најшире друштвене популације. Штавише, штампана књига као продукт Гутенберговог епохалног проналаска и разредно-предметни систем наставе и данас су готово незамјенљива инфраструктура сваком организованом процесу поучавања и учења. Ако је с проналаском штампарије ријешен проблем масовне продукције књига и обезбијеђена најснажнија подршка инаугурацији разредно-часовног система у школску праксу, онда појава мултимедија и интернета представља такође револуционарно откриће, које је већ данас,

* niksi@t-com.me

а у догледној будућности ће, извјесно је, још и вишебитно измијенити тај до-недавно, неприкосновени наставни систем. Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу, да се ученици једног разреда, односно одјељења разликују по својим менталним, сензорним, емоционалним, социјалним и другим психофизичким особинама, од релевантног значаја за остваривање пројектованих васпитно-образовних циљева наставе и учења.

Будући да постоји озбиљна разлика између књиге и школског уџбеника, слједствено тој логици, такође постоји значајна разлика између мултимедијског софтвера као електронског извора информација, и мултимедија као посебно обликованог наставног средства. Зато, уџбеник, али и образовни мултимедиј морају да, поред информационо-сазнајне, посједују и одговарајућу дидактичко-методичку апаратуру, прилагођену њиховим потенцијалним корисницима. Данас се овом проблематиком у развијенијим земљама бави посебна дидактичка дисциплина – дидактика медија, коју неки преферирају као супститутивну дисциплину за образовну технологију (L. J. Issing, 1994 и 1997). Познато је да већина школа и породичних домаћинстава располажу с компјутерима, интернетом, различитом мултимедијалном опремом, што заправо значи да су ученицима и наставницима доступни мултимедијски уређаји и извори, односно електронски записи и носиоци стручних и научних информација. Ако су електронски извори постали саставни дио наше свакодневнице, онда је неумјесно маргинализовати њихов утицај на васпитно-образовни процес. У вези с тим, на сцени су оптимистичка и еуфорична очекивања, а каткад и присутан пјесимизам, који све озбиљније упозорава на латентне опасности од њихове неконтролисане примјене. Актуелна потреба да се мултимедији користе у процесу наставе и учења, баштине се на тези да они генеришу додатну мотивацију за континуирани рад и учење, обезбјеђују већу разноврсност, занимљивост, самосталност, динамичност, те потпуније разумијевање наставног садржаја и слично. Друго је, а ми бисмо рекли и кључно, питање њиховог избора, односно начина коришћења. Актуелно је, али истовремено и веома хипотетично питање, да ли они захтијевају другачију организацију поучавања и учења; који су медији цјелисходни за индивидуално учење, а који за колективно поучавање; да ли они додатно подстичу ученике на рад и индивидуално ангажовање; које и како поједине наставне садржаје и циљеве треба реализовати уз примјену мултимедија; колико мултимедији могу бити заступљени у наставном процесу и на ком школском узрасту. Било би заиста претенциозно покушавати, да се у оквиру овог рада, дају егзактни и експлицитни одговори на сва ова отворена питања. Међутим, анализирајући нека од њих, чини се да су мултимедијски утицаји на образовање, развој и формирање личности појединца, комплекснији од оних који се у јавном мњењу прихватају као квази провјерене претпоставке. Ова заиста упитна теза изводи се, не само из школског, већ из знатно ширег друштвеног и социјално-културолошког контекста. Ријеч је о комплексном образовању и профилисању личности на које, поред медија, утичу индивидуална предзнања и искуства ученика, карактерне црте личности појединца, актуелне етичке, религијске, националне и друге друштвене вриједно-

сти, укључујући и читав низ објективних и субјективних ситуационо датих фактора. Чини се извјесним у овом тренутку само то, да су васпитно-образовни медијски и мултимедијски ефекти првенствено условљени дидактичко-методичким сценаријумима, према којима се одвија конкретан процес поучавања и учења. Стога су данас највјероватније, све мање у фокусу научног интересовања проблеми и недоумице шта медији нуде ученику, а све више теме и дилеме, шта ученик чини с медијима (Роек, 2007а). То заправо значи да ниједан медиј, сам по себи, не представља варијаблу која пресудно утиче на успјех, односно школско постигнуће ученика, већ је то дидактичко-методички амбијент, у коме се одвија свеукупан процес поучавања и учења. Штавише, јасно је да нови медији подразумевају другачију организацију наставе, нове приступе и стратегије који се све чешће, у педагошким и другим релевантним изворима, називају новом културом наставе и учења. Сходно тим сазнањима, овом приликом проблематизујемо нека питања и недоумице на које дидактичко-методичка и образовно-технолошка теорија и пракса нису дале егзактне, поуздане и још мање опште прихватљиве одговоре.

ПОЈАМ И СУШТИНА ДИДАКТИЧКИХ МУЛТИМЕДИЈА

Синтагма *мултимедиј* је вишеструко сложена и условљена, стога је није лако дефинисати једном општом, једнозначном и шире прихватљивом дефиницијом. Донекле је то и природно, будући да се овај појам све чешће користи у информатици, комунологији, журналистици, педагогији, дидактици, образовној технологији, итд. Етимологија мултимедија сеже из латинског језика и представља сложеницу од двије ријечи: *multus* (мноштво) и *medius* (средина – средњи). Неспорно је да латински појам *мулти*, *може* означавати и много, више, он заправо упућује на нешто састављено од мноштва, односно много чега. (Клаић 1990: 914). Други појам који ситуира ову синтагму – *медиј*, преузет је такође из истог језика, јер (лат. *medius*) схватамо као средњи, средина у којој се неко или нешто креће (Клаић 1990: 798). Према томе, могли бисмо рећи да су медији преносиоци, односно посредници између емитера и примаоца информација. Они заправо, у наставном процесу интегришу функције наставних средстава и наставних помагала, схваћених у традиционалном смислу. Посматрамо ли дидактичке медије с позиције и сврхе наставних средстава, основано је тврдити да су они носиоци стручних и научних информација. Ако их пак анализирамо са аспекта намјене и функције наставних помагала, онда се они могу схватити као посредници, трансмитори, односно преносиоци образовних информација. Будући да су у фокусу нашег интересовања дидактички, а не медији уопште, потребно је правити јасну дистинкцију између дидактичких, односно наставних медија с једне, и медија (схваћених у ширем и општем смислу), с друге стране. Да би одређени медиј „присвојио“ атрибут дидактички, он мора да испуњава најмање сљедећа два услова:

а) да се плански и организовано користи у процесу поучавања и учења, и

б) да се употребљава као ефикасан посредник у образовању, с циљем да доприноси унапређењу и рационализацији укупног васпитно-образовног процеса (Даниловић 1996: 64).

Извјесно је да су дидактички медији уведени у васпитно-образовну праксу с наміјером, да се повећа ефикасност поучавања и учења, односно с претензијом, да се ученици подстакну на продуктивнији, креативнији и самосталнији рад и учење. За разлику од дидактичких, медији схваћени у општем смислу, фокусирани су на продукцију, пренос и посредовање разноврсних информација намијењених најширој друштвеној популацији.

Наиме, експоненционални развој микроелектронике, информатике и телекомуникација, омогућио је пројектовање и дизајнирање компјутерских, ЦД, видео и других електронских медија и мултимедија. Међутим, „дидактички појам медиј није идентичан с појмом ‘хардвер’ (овдје се подразумијевају апарати, средства, материјали) нити с појмом ‘софтвер’ (садржаји, обавијести). Тек када репродукцијска средства и материјални носиоци постану у некој дидактичкој вези носиоци и посредници информација, тј. гдје су апарати и информације повезани у служби неке дидактичке функције, говоримо о медију у дидактичком смислу“ (Богнар, Матијевић 2002: 326). Неспорно је да дидактички медији, поред технолошких и безбједносних услова, морају испуњавати и одређене сазнајне, педагошко-психолошке и дидактичко-методичке захтјеве. Не мисли се ту само на оне које постављају савремене теорије учења, већ и на дидактичке принципе, који логички проистичу из законитости организације наставе и законитости психофизичког развоја ученика. Наиме, проналазак персоналног рачунара омогућио је флексибилније техничко и програмско повезивање различитих компонената и образовних садржаја у јединствен мултимедијско дидактички систем. Рачунари новије генерације обезбјеђују коришћење ЦД-ромова, који све ефикасније у настави замјењују бројна традиционална наставна средства и помагала. Чини се да су управо микро рачунари одлучујуће утицали да се синтагма дидактички мултимедији, данас све учесталије користи у педагошкој теорији и пракси. Њихову основу сачињава „ново технолошко решење за интеграцију, које је омогућило истовремену (симултану) презентацију вишемедијалних извора: текста, видео-слике (статичне и динамичне), звука (говора и музике), графике, анимације као и складиштење, претраживање и обраду података“ (Надрљански 1996: 42). Запазили смо да на сличан начин дидактичке мултимедије дефинишу Матијевић и Радовановић, сматрајући да они представљају комбинацију текста, звука, фотографије, анимације и филмског записа, те интерактивност корисника и мултимедијске партиципације” (Матијевић, Радовановић 2011: 187). Дефиниције цитираних и других аутора, указују да основну структуру мултимедија, сачињавају најмање два или више мономедијалних елемената, понуђених потенцијалним корисницима у форми текста, графике, анимације, звука – аудио записа, видео записа и сл. Уважавајући наведено, рекли бисмо да суштину дидактичког мултимедија, ситуира низ ме-

ђусобно повезаних и технички синхронизованих компонената, те селективно одабраних образовних садржаја, намијењених ученицима и другим корисницима, уз могућност симултаног пријема звучних, графичких, лингвистичких и видео ефеката. То заправо значи, да концепцијску основу дидактичког медија сачињава више интерактивно повезаних и синхронизованих компонената у јединствену информационо-образовну цјелину. Међутим, њихова се суштина не своди само на прости збир техничких уређаја намијењених за емитовање наставних садржаја, већ се она првенствено огледа у могућностима интерактивног допуњавања, ради симултаног анимирања различитих сазнајних чула ученика. Дакло, основу дидактичког мултимедија сачињавају технички синхронизоване конфигурације, системски дефинисани програми, укључујући селективно одабране и дидактички обликоване наставне садржаје, који се нуде ученицима и наставницима као сазнајно издашна и дидактичко-методички инспиративна средства за ефикасније остваривање постављених циљева и задатака наставе.

ДИДАКТИЧКИ МУЛТИМЕДИЈИ КАО ПОДСТИЦАЈНИ НАСТАВНИ ИЗВОРИ

У процесу савремено организоване наставе и учења, инсистира се на креирању таквог васпитно-образовног амбијента у коме ће ученик моћи да ангажује све расположиве психофизичке потенцијале. Требало би да то буде настава у којој ће појединац бити максимално мотивисан да индивидуално ради, дивергентно размишља и самостално решава сложене школске задатке. Није више циљ да ученик у настави стиче репродуктивна, већ оперативна, примјенљива, продуктивна и апликативна знања. Том приликом, нужно је уважавати расположиво ученичко знање и искуство, без обзира гдје је оно и на који начин стечено; социјално-емоцијални статус појединца, његов субјективитет и индивидуалитет, те право на партиципацију при избору образовних програма и појединих тематских цјелина, уз уважавање цивилизацијски прихваћених начела хуманости и демократичности. Таква настава је готово незамислива без цјелиходне медијске и мултимедијске подршке, према којој би се она морала и најзначајније разликовати од традиционалистичке. Познато је да непосредна примјена дидактичког мултимедија „код ученика ствара илузију стварности, али и бијег од реалности, илузију близине и осјећај судјеловања“ (Рончевић, 2011: 70). Полазећи од овог сазнања, у фази креирања медијске презентације, потребно је режирати такве ситуације у којима се ученицима не нуде туђа решења, односно готови појмови, судови, закључци и генерализације. Умјесто тога, треба их подстицати на максималне и разноврсне активности, у којима ће доћи до изражаја њихова већ стечена знања и искуства. Другим ријечима, ученике је нужно охрабривати да самостално користе различите изворе и дидактичке материјале, те слободно размјењују неопходне информације са другим ученицима и наставницима. Ово се све може постићи добрим дидактичко-ме-

тодичким вођењем, те правилним избором и примјеном флексибилних медијских и мултимедијских система, чију окосницу сачињавају персонални рачунари, видео записи, компакт-дискови, интернет и други образовни софтвери. Они ученицима нуде заиста широке могућности претраживања и консултовања различитих извора и база информација, подстичући их да несметано истражују и откривају узрочно-последичне везе и односе међу проучаваним појавама и процесима. Ријеч је о, за ученике, знатно интересантнијем и прихватљивијем приступу, који им пружа готово неисцрпне могућности коришћења стручних информација, драгоцјених за брже и ефикасније савлађивање постављених васпитно-образовних циљева. Овдје је тежиште ученичког ангажовања на креативном размишљању, истраживању, те проналажењу цјелисходних одговора на питања и задатке проблемског типа, а не на меморисању и дословној репродукцији механички меморисаних садржаја. Уз нужан услов да се настава изводи уз адекватну мултимедијску подршку, онда захтјеви за њеном ефикасном индивидуализацијом могу бити испуњени без обзира на број ученика у одјељењу, односно конкретної образовної групи (Woropov 2001: 35). У овом случају, наставник је у повољнијој ситуацији да, поред колективног, често користи индивидуални, групни, комбиновани, или рад у паровима, јер ће сваки појединац, без обзира на преферирани облик организације наставе, имати оптималне услове за индивидуално ангажовање и самостално стицање знања. Ово је тим значајније, ако имамо у виду перманентне захтјеве за максималном партиципацијом појединца у наставном процесу. Ако би се он маргинализовао, онда би се настава могла претворити у монолог наставника, а не ријетко и дијалог између наставника или неког аперсоналног медија с ученицима, априори фокусиран на питања или задатке репродуктивног типа. Међутим, уколико је конкретан наставни час посвећен изучавању новог наставног садржаја, дијалог се може прихватити само уз нужан услов да ученици истражују и усвајају нове појмове, појаве или процесе, користећи мултимедијску подршку. Том приликом готово је неизбјежно кориштење различитих извора, медија, метода и приступа. Зависно од садржаја наставног предмета, постављених васпитно-образовних циљева, расположивог предзнања и искуства, ученици ће уз помоћ наставника бирати медије, методе и стратегије које ће у датом тренутку резултирати најбољим ефектима. Паралелно с тим, појединци ће стицати, не само потребна стручна знања, већ и драгоцјена искуства о рационалном коришћењу најцјелисходнијих извора, метода и облика учења, потребних за ефикасно учење без посредника.

Нема сумње да сврсисходна употреба дидактичких мултимедија имплицира озбиљне промјене улоге и функције, како ученика, тако и наставника у васпитно-образовном процесу. Ти медији, између осталог, обезбјеђују ефикаснију индивидуализацију, мотивацију и креирање повољнијег амбијента за самостални рад, учење и напредовање сваком појединцу. Уз све то, они нуде ученицима брзе и поуздане повратне информације, које их додатно подстичу на истрајан рад и ангажовање; охрабрују на предузимање сложених мисаоних и моторичких активности у фази посматрања, идентификовања и откривања

каузалних веза и односа међу проучаваним феноменима. Осим тога, зналачки одабране компјутерско-хардверске конфигурације, повезаност с интернетом, ученицима пружају неслућене могућности за самостално стицање знања изван наставе, тј. онлајн учење, нудећи им драгоцене савјете посредством електронско-информационог система, а да при том не деранжирају своје колеге, родитеље и наставнике. Уколико је ниво оспособљености ученика за самостално учење већи, тим ће потребе за поучавањем бити мање. Штавише, сврха савремено организоване наставе, уз адекватну подршку дидактичких мултимедија, заправо је јесте у томе да се процес организованог и континуираног поучавања, постепено трансформише у процес надгледаног и самосталног рада, који ће се временом супституисати ефикасним самопоучавањем и учењем.

Но, без обзира што мултимедији integriшу различите сазнајне изворе, нудећи разноврсније приступе и стратегије поучавању и учењу, потребе за организационим, инструктивним, савјетодавним и корективним ангажовањем наставника увијек ће бити нужне и драгоцене. Уосталом, какав ће бити избор, подстицај и коначни ефекти мултимедија, првенствено зависи од стручне и дидактичко-методичке оспособљености наставника, те низа објективних и субјективних фактора од релевантног утицаја на рад, приступ и понашање, не само наставника већ и ученика.

МУЛТИМЕДИЈСКА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ СТВАРАЊА ПОДСТИЦАЈНОГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ АМБИЈЕНТА

Ефикасна партиципација дидактичких мултимедија у настави подразумева озбиљне трансформације њене традиционалне микро организације, односно артикулације. Мисли се ту, прије свега, на иновирање и прилагођавање наставних циљева, садржаја, метода, облика и стратегија поучавања и учења. Ово тим прије, ако се има у виду чињеница да су на новој дигиталној инфраструктури већ дизајнирани бројни медијски и мултимедијски наставни извори, укључујући и друге дидактичке материјале и средства, неопходне за успјешно поучавање и учење. Примарно је заправо створити такве организационо-техничке и сазнајно-дидактичке услове, који ће подстицати појединца на максимално индивидуално ангажовање, нудећи занимљивије информације, разноврсније образовне садржаје и нове облике учења. У таквом наставном амбијенту ученици ће бити посебно мотивисани и спремни на индивидуално ангажовање, истраживање, такмичење и самопотврђивање (Бјурон, Гаглиарди, 2002). Међутим, захтјев за максималном активношћу сваког ученика у процесу наставе и учења, не представља нарочиту новост, будући да су на томе релативно давно инсистирали Клапаред, Декроли, Феријер, Паркхурес, Кершенштајнер, Гаудинг и други. У вези с тим, Х. Гудинг је истицао значај критичког мишљења, сматрајући га примарним циљем васпитања, с тим да је есенцијални задатак школе, да подстиче духовни индивидуални развој ученика. Он је самоактив-

ност ученика видио као најефикасније средство за постизање тог циља. За разлику од наставе традиционалног типа фокусираној на поучавање, у мултимедијској настави поучавање је прихватљиво само ако је то у функцији самосталног учења, тј. „учења учења“. Без обзира колико то данас звучало парадоксално, идеја о предности учења над поучавањем није сасвим нова. У вези с тим, (Цимер, 1996), подсјећа да је Св. Аугустин још давне 398. године преферирао учење над поучавањем, вјерујући, да се индивидуа успјешно може поучавати само властитим „унутрашњим поучавањем“. Нажалост, порука ове древне сентенције напokon почиње да се правилно разумијева тек у посљедње двије–три деценије. Од тада се дефинитивно, тежиште у процесу стицања знања, почиње помјерати од поучавања ка учењу. То заправо значи, да би савремено организована мултимедијска настава морала безусловно да подржава индивидуализацију мисаоних, креативних и продуктивних активности сваког појединца. Очекује се да она снажно подстиче истраживачко, иновативно и партиципативно учење, које претходи самосталном конструисању и усвајању примјенљивих знања. Ово тим више, ако имамо у виду чињеницу, да стицање знања није процес некритичке и пасивне рецепције одређеног образовног садржаја, већ веома сложен мисаони процес откривања, комбиновања и својеврсног конструисања знања. Управо би због тога овакво учење морало бити стално поспјешивано високом интризичном и екстринзичном мотивацијом. Будући да је мотивациони фактор нужен предуслов сваког ефикасног учења, неопходно га је континуирано оснаживати стручним избором и цјелисходном подршком квалитетних дидактичких мултимедија, те правовременим и адекватним савјетима компетентних наставника. Од наставника се очекује да бирају оне мултимедије и стратегије који ће афирмисати истраживачке, проблемске, хеуристичке, откривајуће и друге савремене приступе, примјерене за покретање сложених мисаоних операција ученика, као генератора стицања примјенљивог знања на конструктивистичкој сазнајној парадигми. Такво учење имплицира високу мотивацију и индивидуалну ангажованост, те суптилније менталне активности и креативност, која се оваплођује самосталним истраживањем, експериментисањем, логичким закључивањем и систематским стицањем новог, драгоцјеног и функционалног знања. Ријеч је заправо о креирању ефикасног подстицајног педагошког амбијента у коме су мишљење и учење неодвојиви од конкретног, објективно датог, социјалног и културног контекста. Такав наставни амбијент подразумева комбинацију различитих метода, медија и организационих облика, познатих и провјерених у дидактичкој теорији и пракси. Избор одређеног облика учења првенствено зависи од циљева наставе, садржаја и низа других фактора и услова који посредно и непосредно детерминишу свеукупно наставно и шире васпитно-образовно окружење (Родек, 2011). Да се мултимедијска настава не би претворила у „тамницу“ која заробљава ученика, треба инсистирати да ученици организују појединачне, групне и презентације у пару, ради размјене стечених искустава, социјализације, провјере и вредновања, односно самовредновања властитог и туђег постигнућа.

Све претходно апострофиране организационе и технолошке иновације синхронизоване у функционалну цјелину (садржаји, приступи, медији, те ситуационе и очекиване активности), доприносе профилисању и моделовању цјелисног мултимедијског окружења, стварајући нови, занимљивији и за појединца изазовнији васпитно-образовни амбијент у коме ће ученици, различитих сазнајних и других способности, имати оптималне услове за учење и развој властитог психофизичког потенцијала (Матијевић 1999: 159–162).

Извјесно је, да партиципација дидактичких медија и мултимедија, може бити веома драгоцјена и вишеструко подстицајна приликом изучавања нових наставних садржаја, консултовања различитих извора знања; проналажења и постављања задатака различите тежине; праћења и вредновања остварених индивидуалних и колективних васпитно-образовних постигнућа. Другим ријечима, дидактички мултимедији су примјенљиви у фази: планирања, програмирања, презентовања, контроле и управљања свеукупним процесом наставе и учења. Без обзира на ту њихову несумњиво завидну флексибилност, треба имати јасну перцепцију о томе да медијски и мултимедијски системи сами по себи неће озбиљније унаприједити наставу ни учење. Њихови објективно мјерљиви ефекти првенствено зависе од избора и начина непосредне примјене, те бројних контролисаних и паразитарних фактора, иманентних настави савременог типа. Уважавајући сазнања данас актуелних дидактичких теорија, чини се да је основано тврдити, да за ефикасност наставе није од пресудног значаја њен садржај, већ квалитет свеукупно одабраног дидактичко-методичког сценарија. Зато би он морао бити утемељен на постављеним васпитно-образовним циљевима и захтјевима који из њих проистичу, како би се обезбиједила континуирана комуникација, односно интензивна интеракција између ученика, наставника и садржаја који се изучавају.

НАСТАВНИК КАО КРЕАТОР ПОДСТИЦАЈНОГ МУЛТИМЕДИЈСКОГ ОКРУЖЕЊА

Наставник је био и остао незамјенљив субјекат у процесу планирања, програмирања, организације, реализације, контроле и вредновања сваке квалитетно организоване наставе, па тако и оне уз цјелисходну подршку савремених дидактичких медија и мултимедија. Очигледно је да мултимедијска настава поставља наставнику све захтјевније, деликатније и разноврсније професионалне задатке. Он је најодговорнији ученицима за креирање инспиративног радног, сазнајног и стваралачког дидактичко-методичког миљеа. Компетентан наставник, селективним избором цјелисходно програмираних и квалитетно дидактички обликованих мултимедијских извора, представља изузетно моћан подстицајни фактор ученицима, од посебног утицаја за истрајност, стваралаштво и свеукупну њихову ангажованост (Иссинг, 1995). У новонасталом мултимедијском амбијенту, наставник није више једини извор стручних и научних

информација, већ компетентан организатор, консултант и савјетодавац, одговоран за дизајнирање што подстицајнијих услова за индивидуално учење ученика и самостално упознавање објективно дате природне и друштвене стварности. Императив је анимирати и покренути метакогнитивне функције ученика, како би они стварали што изоштреније менталне слике о перципираним проблемима, које су од примарног значаја за индивидуално конструисање квалитетног знања. Стога би дидактичко-методичка активност наставника требало да буде фокусирана на проналажење најрационалнијих стратегија поучавања и учења, које ће ученике инспирисати за дивергентно и метакогнитивно мишљење, конструктивистички трансформисано у системе оперативних знања и вјештина. Сходно тим очекивањима, задатак је наставника да систематично и континуирано оспособљава ученике за рационално планирање свих школских активности, те сврсисходно бирање циљева, садржаја и стратегија учења. Наставнику је за такав рад потребно веома стручно и примјенљиво дидактичко-методичко знање, укључујући висок праг стрпљења, толеранције и флексибилности, те наглашено развијене социјалне, емоционалне и комуникационе компетенције. Другим ријечима, он је одговоран за режирање подстицајног радног амбијента, који подразумева стварање оптималних спољашњих и унутрашњих услова за успјешно поучавање и учење. Зато би сви дидактички медији и мултимедији морали бити пажљиво одабрани и обликовани, како би генерисали позитивну енергију, односно снажну мотивацију, потребну за ефикасно организовање наставе хеуристичког типа. У таквим условима, ученици ће брже и успјешније идентификовати, анализирати, схватати и дефинисати кључне појмове, потребне за индивидуално стицање функционалних знања и вјештина.

Неспорно је да квалитетно организована настава уз подршку дидактичких мултимедија условљава значајне промјене положаја, не само наставника, већ и ученика у том процесу. У том садејству, наставник није више предавач и испитивач традиционалног типа, будући да те функције већ данас много ефикасније од њега обављају мултимедији. Ове послове рутинског типа, наставник релативно лако преноси на технологију, док се његово професионално ангажовање све више помјера ка сферама истраживања, планирања, програмирања, координације, мотивисања, контроле и вредновања остварених образовних постигнућа. Осим тога, нужно се мијењају наставни циљеви, програми и приступи, те свеукупно ангажовање кључних субјеката у настави – наставника и ученика. Сходно тим промјенама, заоштравају се критеријуми и начини вредновања остварених њихових појединачних и заједничких васпитно-образовних постигнућа.

Надаље, у процесу мултимедијски подржаване наставе, ученици добијају нове, другачије, занимљивије и сложеније улоге – битно различитије од оних које су им биле намијењене у настави традиционалног типа. За разлику од традиционалне наставе, усмјерене на образовни садржај, мултимедијска настава имплицира индивидуалне менталне, емоционалне, психомоторне и друге партиципативно-сазнајне активности појединца, као нужне претпоставке његовог

ефикаснијег учења, развоја и примјене стеченог знања, драгоценог приликом решавања све деликатнијих школских и животних проблема. Неспорно је да мултимедијски подржавана настава, захваљујући високој флексибилности, олакшава наставнику да постепено помјера тежиште рада с процеса поучавања ка процесу учења и самоучења. Међутим, настава овог типа не смије бити циљ, већ ефикасно средство за креирање подстицајног васпитно-образовног амбијента, у коме ће сваки појединац имати оптималне услове за учење, напредовање и развој свеколиког психофизичког потенцијала. У вези с тим, круцијално је питање избора најцелисходнијег начина и сврхе, односно процјене коначних ефеката који се остварују непосредном примјеном појединих дидактичких медија и мултимедија. Овај проблем је условљен низом објективних и субјективних фактора, мада је, у вези с тим, одговорност наставника највећа. Уколико се приликом избора и примјене дидактичких мултимедија, инсистира да они опонашају наставника и симулирају атмосферу у учионици традиционалног типа, онда ће без сумње, такав покушај и приступ бити унапријед осуђени на неуспјех. Према томе, какав ће ефекат мултимедијски подржаване наставе бити, односно каква ће ученици појединачна постигнућа остварити, највише зависи од стручности, инвентивности, мотивације и професионалног ентузијазма наставника, као најодговорнијег субјекта, не само наставног, већ и свеколиког школског васпитно-образовног рада (Zindović-Vukadinović 2000: 125). Због тога би он морао да посједује заиста завидно професионално-стручно, педагошко-психолошко, информационо-технолошко и дидактичко-методичко знање и искуство.

Имајући у виду претходно апострофирану и елаборирану тематику, значајно је нагласити да, још увијек, не располажемо с поузданим научним сазнањима, која аргументовано потврђују тезу да ли је и колико мултимедијска настава ефикаснија од традиционалне. Свјесни те чињенице, зато највјероватније компетентни истраживачи (Schüssler, 2004; Conner i Clawson, 2004; Tobias i Duffy, 2009; Родек, 2011; Пешикан, 2016), упозоравају на уздржаност и извјесне резерве код извођења експлицитних закључака. Упитна је, и бар за сада јакко спорна тврдња, да је одређени, па макар он био и најсавременији медиј, у свим ситуацијама и условима најпродуктивнији. То заправо значи да „ниједан медиј сам за себе није никада потпун, па предности и недостатке ваља сагледавати тек у комплементарној функцији с другим медијима“ (Матијевић 1982: 333). Према томе, умјесто тенденциозног преферирања једног медија, треба инсистирати на њиховом компатибилном умрежавању, како би се дизајнирао функционалан мултимедиј, којег треба рационално користити и обавезно комбиновати са другим изворима, приступима, моделима, те у, педагошкој теорији и пракси, провјереним наставним системима.

ЗАКЉУЧАК

Савремена достигнућа електронике, информатике, телекомуникација и теорија поучавања и учења, омогућила су повезивање, програмирање и производњу више међусобно техничких и дидактичких компатибилних компонената, које сачињавају основу и функцију дидактичког мултимедија. Ријеч је о изузетно флексибилним сазнајним изворима, без чије се непосредне партиципације, данас тешко може замислити модерно организована настава и учење. Њихову структуру сачињавају селективно одабране техничке, процесорске и дидактичко инструктивне компоненте, повезане у функционалну цјелину, тако да истовремено обезбјеђују презентацију: текста, слике, звука, графике и анимације, уз симултано ангажовање различитих сазнајних чула ученика. Мултимедији су технички и дидактички програмирани с циљем, да подстакну сложене мисаоне и психомоторичке активности ученика, односно максимално анимирају све њихове сазнајне и друге потенцијале. Очигледно је, да је настава уз мултимедијску подршку занимљивија, динамичнија, садржајно богатија и за ученике различитих сазнајних и других способности пријемчивија. Она, између осталог, може да обезбјеђи завидан степен аутономије ученику, али то подразумева и посебну одговорност за рационално коришћење различитих извора знања, који би морали бити искључиво у функцији учења и развоја свеколиког ученичког потенцијала.

Квалитетно организована мултимедијска настава, отвара ученицима готово неомеђено поље за самостално претраживање, експериментисање, откривање новог знања, те обезбјеђује предуслове за већу индивидуалну партиципацију и слободу при избору циљева, садржаја, облика и метода учења. Паралелно с тим, она омогућује ученицима успостављање интензивних интерактивних комуникација, не само с наставником, већ и колегама, тј. свима онима који су на било који начин заинтересовани за проучавање исте или сличне проблематике. Богатство интерактивних комуникација и готово неисцрпни извори знања, опскрбљују ученике снажном енергијом потребном за континуирани рад, максимално индивидуално прегнуће и учење. Зато је чини се, основано закључити, да мултимедијска настава представља незаобилазан фактор креирања оптималног амбијента за развој индивидуалних когнитивних, афективних, психомоторних и свих других потенцијала ученика. У којој ће мјери она то у одређеној школи и дефакто постати, зависи од читавог низа објективних и субјективних фактора. Међутим, треба имати у виду чињеницу, да у мултимедијској и свакој другој настави, нису од пресудног значаја садржаји, програми и техничка апаратура, већ прије свега дидактичко-методички начини, стратегије и приступи. Другим ријечима, није проблем у мултимедијима и њиховим компонентама, већ у начинима како, када и колико, односно за реализацију којих циљева ће их употребљавати њихови потенцијални корисници – наставници и ученици. Зато у процесу ефикасно организоване наставе и учења, одабрани дидактички мултимедији не смију бити циљ, довољан самом себи, већ моћно сред-

ство креирања подстицајног васпитно-образовног амбијента, неопходног за развој свеколиког ученичког потенцијала. Само уз тај нужан, али не и сасвим довољан услов, дидактички мултимедији, у рукама компетентно оспособљених наставника и добро припремљених, мотивисаних и вођених ученика, могу допринијети успјешнијем остваривању постављених појединачних и заједничких васпитно-образовних циљева.

Литература

- Богнар, Л. и М. Матијевић (2002). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Даниловић, М. (1996). *Савремена образовна технологија*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Zimmer, G. i H. Holz (1996). Von Lernumgebungen zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangementsfür selbstorganisiertes Lernen. U: G. Zimmer i H. Holz (прir.): *Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen*. Nürnberg: BW-Verlag.
- Зиндовић-Букадиновић, Г. (2000). Медији и васпитање, *Зборник радова Института за педагошка истраживања*, 32, Београд, 118–131.
- Issing, L. J. (1994). *Basic Concepts of Multimedia Didactics*. In: *Scientific Workshop on Computer Aided Teaching, Teleteaching Mediafication*. Berlin: Technische Universität.
- Issing, L. J. (Hrsg.) (1997). *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Клајић, Б. (1990). *Ријечник страних ријечи*. Загреб: Накладни завод МХ.
- Матијевић, М. (1982). Оспособљавање ученика и наставника за избор наставних медија, *Педагогија*, 2, 324–333.
- Матијевић, М. и Д. Радовановић (2011). *Настава усмјерена на ученика*. Загреб: Школске новине.
- Matijević, M. (1999). Multimedia and Internet – New Challeges in Media Didatctic, *22nd International Conventional*. Opatija: MIPRO '99.
- Мијановић, Н. (2002). *Образовна технологија*. Подгорица: „Обод“, Д. Д. Цетиње.
- Мијановић, Н. (2008). Улога дидактичких медија у процесу савремено организоване наставе и учења, *Зборник радова црногорске академије наука и умјетности у Подгорици*, 88, 77–90.
- Мијановић, Н. (2015). Мулеимедији у процесу наставе и учења – предности и ограничења, *Зборник радова црногорске академије наука и умјетности у Подгорици*, 132, 21–44.
- Надрљански, Ђ. (1996). *Информатика за учитеље*. Београд: Учитељски факултет.
- Пешикан, А. (2016). Најчешће заблуде о информационо-комуникационој технологији у образовању, *Настава и васпитање*, 1, 31–45.
- Родек, С. (2007а). Модели истраживања медијског учења у одгоју и образовању, *Школски вјесник*, 56(1–2), 7–15.

- Родек, С. (20076). Нови медији и учинковитост учења и наставе, *Школски вјесник*, 56(1–2), 165–170.
- Родек, С. (2011). Нови медији и нова култура учења, *Напоријед*, 1, 9–28.
- Рончевић, А. (2011). *Мултимедији у настави*. Сплит: Редак.
- Schüssler, I. (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen*. Berlin: Arbeitsgemein – schaft Betriebliche Weiter bildungs for schung e. V.
- Tobias, S. i T. M. Duffy (2009) (prir.): *Constructivist Instruction. Success or Failure*. New York: Routledge.
- Hartop B. i S. Farrel (2001). Интерактивне наставне методе, *Образовна технологија*, 2, 9–25.
- Collins, J. и саp. (2001). Мултимедија и учење, *Образовна технологија*, 2, 42–48.
- Conner, M. L. i J. G. Clawson (2004) (prir.): *Creating a Learning Culture. Strategy, Technology, and Practice*. Cambridge: University Press.
- Woronov, T. (2001). Multimedijiska sredstva mogu da služe kao „skela“ koja pomaže deci da nauče kako da gramatički govore, *Образовна tehnologija*, 1, 34–37.

Nikola V. Mijanovic

University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Nikšić

DIDACTIC MULTIMEDIA AS A FACTOR OF CREATING AN INCENTIVE TEACHING SETTING

Summary

The conceptual-functional basis of didactic multimedia consists of synchronized connected different sources of knowledge with the aim of simultaneously animating more student cognitive senses in the classroom. Therefore, multimedia support is considered almost indispensable in every well-organized process of teaching and learning. Even more so if we take into account the fact that students of one class are different in each other's cognitive, motivational, emotional, characteristic, sensitive, psychomotor and other traits. For this reason, it is necessary to create a more favorable didactic-methodical environment in the classroom and outside it, in which each individual will have incentive conditions for continuous education and self-education. In accordance with this requirement, the aim of this paper is focused on explaining the notion, essence, function and contribution of didactic multimedia in the process of creating an incentive cognitive environment, which is desirable for the efficient development of the overall psycho-physical potential of students. Our analysis has shown, among other things, that by selective selection and rational use of didactic multimedia, a flexible organization of individualized, research, heuristic and evolving teaching based on the cognitive paradigm can be organized in the classroom. With the necessary, but not quite sufficient condition that their organization is supported by comprehensive didactic multimedia, optimal assumptions will be created for maximum engagement and individual development of cognitive, affective, conative and all other potentials of students.

Key words: *student, development, didactic multimedia, incentive teaching environment.*

Бранка Б. Арсовић*

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ – МОГУЋНОСТИ И ИЗАЗОВИ**

Апстракт: Потреба да информационо-комуникационе технологије (ИКТ) буду интегрални део образовног система више није ствар расправе. Ученици морају имати могућност да развију компетенције које су неопходне да их спреме за живот у друштву заснованом на знању, док наставници више не могу игнорисати могућности које ИКТ пружа за побољшање наставе и учења у својим учионицама. Ипак, постизање одговарајућег нивоа интеграције ИКТ у настави и учењу отвара низ проблема. Они се крећу од пружања потребних физичких ресурса, до питања развоја и процене наставног плана и професионалног развоја наставника. У овом раду описани су неки од најчешћих изазова интеграције ИКТ у настави, али и могућности које та интеграција пружа.

Кључне речи: *ИКТ, ИКТ компетенције, образовање, SAMR модел, TPACK модел.*

УВОД

Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) су скуп технолошких, дигиталних алата и ресурса за комуникацију, стварање, дистрибуирање, чување и управљање електронским подацима и информацијама. Посматрано са аспекта дигиталних алата и средстава, под ИКТ се подразумевају рачунари (како персонали, десктоп рачунари, тако и преносиви, лаптоп), таблети, паметни телефони и мобилни уређаји. Такође се, под ИКТ, сврставају и друштвени медији, online садржаји и апликације, мултимедије, cloud програмирање, интероперабилни системи и други софтверски алати и платформе. Дакле, ИКТ покрива широк спектар, како дигиталних ресурса тако и средстава, а једини разлог томе је вишедеценијски, убрзани пробој на тржишту и истраживачком пољу дигитализације и софтверских алата.

* arsovic@ucfu.kg.ac.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Информационо-комуникационе технологије су довеле до суштинских промена у скоро свим аспектима наших живота последњих деценија. Дошло је до трансформације основних, свакодневних активности, од тога како радимо, међусобно комуницирамо, како се лечимо, до тога како путујемо, купујемо и уживамо у слободном времену. Темпо насталих промена не показује никакве знаке успоравања, штавише развој ИКТ и апликација у областима интегрисаним са медијима, настављају се још бржим темпом него до сада. У релативно кратком временском периоду ИКТ вештине су постале једнако важне за обављање најједноставнијих задатака у свакодневном животу, као што су и способности читања, писања и рачунања.

ИКТ И ОБРАЗОВАЊЕ

Модерне технологије су направиле продор у све друштвене сфере, тако да и свет образовања није био имун на развој ИКТ-а. Бројна разматрања и расправе о овој теми подразумевају ИКТ као трајни фактор у области наставе и учења. Корак даље је разматрање да данас више није могуће осмислити савремено образовање без информационих и комуникационих технологија. Може се ићи још даље, наглашавајући да је само образовање све више дефинисано развојем ИКТ.

Немогуће је игнорисати ту чињеницу, јер годинама уназад стасавају генерације такозваних „дигиталних урођеника“, тј. генерације које су од најранијег узраста изложене утицају дигиталних технологија и којима ИКТ чине саставни део свакодневице. Такви ученици су рођени у савременом окружењу, одрастају уз свакодневну употребу најразличитијих дигиталних и информатичких алата, па се сасвим логично намеће идеја да ће та умећа и алате користити и за будуће образовање и учење (било самостално или кроз школски систем). Једноставно, друштвени трендови су наметнули, не више као пожељно већ као неопходно, коришћење ИКТ у школско-образовном окружењу.

Као и у другим земљама, такође и у Србији, уколико млади људи желе да буду конкурентни у свету трансформисаном од стране ИКТ, они морају имати прилике да стекну и развију дигиталне вештине од свог раног узраста. Друштвени императив за промовисање ИКТ у школама је јасан: ако су ученици припремљени да воде испуњен и продуктиван живот у друштву заснованом на знању, онда би требало да буду ИКТ компетентни по завршетку свога школовања.

Педагошко образложење за промовисање ИКТ у образовању бави се употребом ИКТ у настави и учењу. Блиско је повезано са економским и социјалним разлозима, али ИКТ такође има додатну, врло значајну примену у процесу наставе и учења. Предавачима пружа низ нових алата за олакшање традиционалне наставе и, можда још важније, омогућава предавачу развијање нових наставних метода. За ученике који одрастају у култури свеобухватне технологије, ИКТ пружа нове, узбудљивије и релевантније могућности за учење.

Развој образовног система који излази у сусрет захтевима друштва заснованог на знању представља изазов за све учеснике у образовању. Нимало занемарљив, један од ових изазова, јесте потреба за значајним додатним средствима за обезбеђивање неопходне инфраструктуре, која би олакшала примену ИКТ у наставном окружењу.

Техничка подршка и одржавање ове инфраструктуре, када она већ постоји, такође је изазов и проблем за бројне школе и образовне установе.

Као што је већ наведено, ИКТ пружа наставницима могућности за развој нових наставних метода. Међутим, да би схватили које им могућности ИКТ пружа у проширивању својих, постојећих методичких способности, већина наставника захтева континуирани професионални развој и подршку у коришћењу релевантних технологија. Такође, наставницима у одређеним предметним областима је потребна подршка у одговору на захтеве представљене кроз укључивање ИКТ у ревидиране наставне планове.

На нивоу школе интеграција ИКТ у наставу и учење поставља додатне захтеве: неопходно је да школе коригују своје наставне планове и програме и да уврсте теме и наставне јединице, које интегришу употребу ИКТ, а истовремено је потребно и да обезбеде равноправан приступ ИКТ ресурсима свим ученицима, а у контексту њихових специфичних захтева.

Учитељи и наставници су стални носиоци иновација и унапређења у настави, школама и образовању. Међутим, у погледу интеграције ИКТ, многи од њих не поседују потребне компетенције за педагошко коришћење ових напредних алата. Наставници и учитељи, за унапређење и имплементацију иновативног педагошког приступа подржаног ИКТ-ом који, за разлику од досадашњих, класичних метода преноса знања, има своје темеље на интерактивној образовној стратегији, требају да буду системски оснажени и подржани. Та системска подршка се огледа у подстицању на коришћење поједине технологије и/или дигиталних образовних садржаја, али и у подстицању на успешну имплементацију технологије у постојеће наставне планове, кроз савладавање и примену образовних метода и трендова учења и поучавања у 21. веку.

Бројна, досадашња разматрање ове проблематике показују да, иако се у одређеној мери унапређује ИКТ инфраструктура у образовању, још увек има значајног простора за развој, имплементацију и проширење области коришћења технологије у практично свим аспекти школског живота.

МОДЕЛИ ПРИМЕНЕ ИКТ – ТРАСК И SAMR

Ако се фокусирамо на педагошки домен примена ИКТ у образовању, на међу се питања модела примене и имплементације ИКТ у образовној пракси.

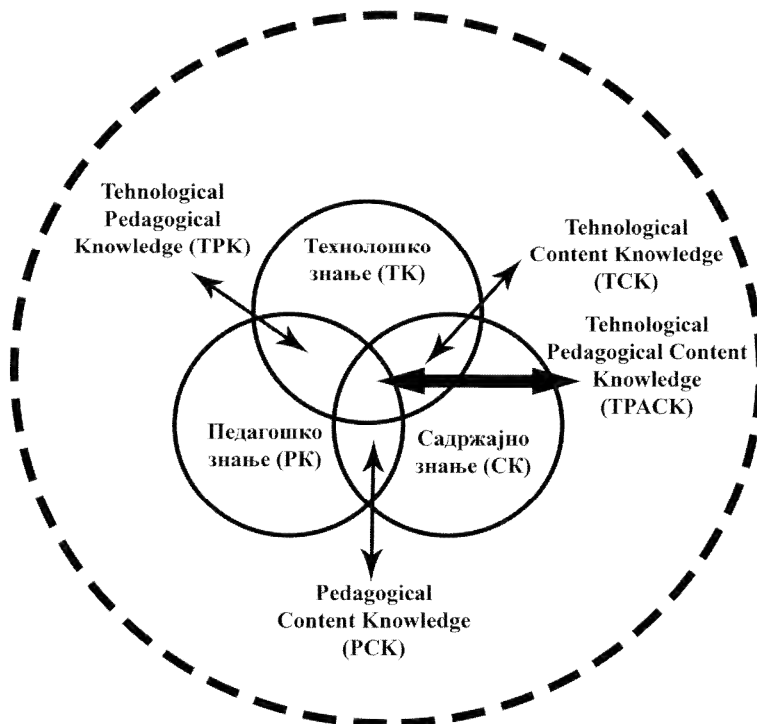
Одавно је познато да су успешни наставници и учитељи они који могу да обједине своје знање из неке области са суштинским схватањем онога што је битно за учење. Ова комбинација је у литератури описана као Pedagogical Content Knowledge (РСК) и више је од једноставне уније поменута два дела (педагошког знања и познавања садржаја). Оваква фузија је, у претходном периоду (првенствено се мисли на крај 20. века), омогућила наставницима да трансформишу наставни садржај и да га представе на начин који га чини доступним ученицима и њиховим специфичним захтевима.

У 21. веку, као што је већ разматрано, ИКТ омогућава нове начине стицања и приступа знању у свакој области. На тај начин, ИКТ трансформише педагогију новим начинима ангажовања ученика, али и наставника. У 21. веку успешан наставник је онај који може објединити знање о некој области, оно што је добро и битно за учење и саму технологију (ИКТ). Ова нова комбинација се описује као Технолошко педагошко знање садржаја (Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСК) (Mishra and Koehler, 2006). Технолошко педагошко знање садржаја (ТРАСК) је теоријски оквир, модел, дефинисан са нагласком на „потпуну интерсекцију“ између технологије и садржаја (Slough, Connell, 2006).

ТРАСК је више него једноставно додавање ИКТ традиционалним приступима. Зависи од суштинског знања о томе како се ИКТ може користити за приступ и процесуирање предметног садржаја (ТСК) и разумевања како ИКТ може подржавати и побољшати учење (ТРК) у комбинацији са РСК (Koehler et al. 2011).

Стручност наставника, коју подразумева ТРАСК, разликује се од знања експерта у некој одређеној дисциплини (како поседује, рецимо, неки научник), познавања савремених технологија (као код ИТ стручњака) и стручњака за учење (нпр. психолога или педагога) (Koehler et al., 2011). На пример, настава математике за ученике нижих разреда захтева различиту педагошку употребу ИКТ-а него у настави историје у средњој школи или писмености у раним годинама. У сваком случају, наставник треба да створи креативне везе између онога што се учи (садржаја), како се то подучава (педагогија) и одговарајућих алата (технологије, ИКТ). Једна од основних и најбитнијих разлика између ТРАСК модела и уобичајених начина употребе и имплементације ИКТ у настави је фокус на педагогијама специфичним за обрађивани садржај, а не на уопштеној педагогији (Rosenberg, Koehler, 2015).

Идеалан ТРАСК модел представља иделану интерсекцију, равномеран пресек, три врсте знања: технолошког, педагошког и садржајног (Rosenberg, Koehler, 2015). Такав пресек води имплементацији сва три поменута аспекта знања у самој наставној пракси, што се сматра крајњим циљем за наставнике и учитеље новог доба, али је потребно време за развијање и усвајање тако моделоване наставе. Међутим, што се више развија свест о важности ова три битна аспекта наставе и учења, то је вероватноћа успешности примене оваквог модела већа и извеснија.



Слика 1. *Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK*
(Koehler et al., 2011)

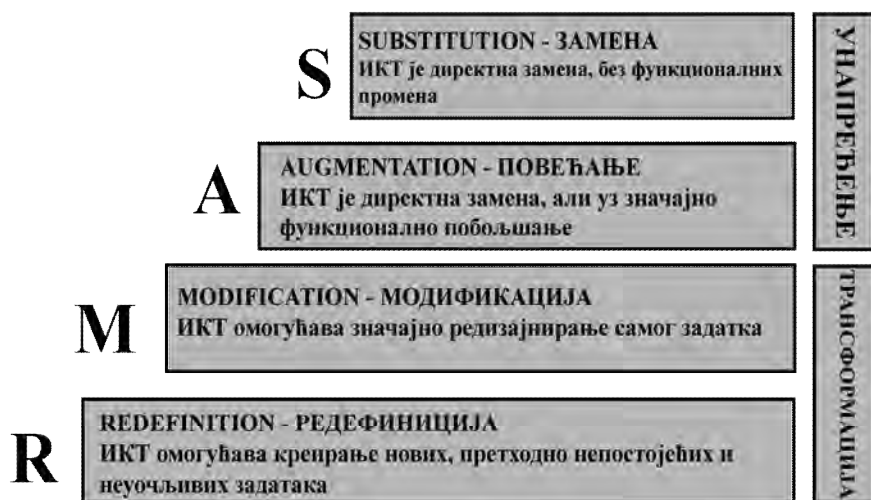
ТРАСК није једини модел развијен за разумевање и објашњавање коришћења ИКТ у наставном процесу. Иако други приступи могу користити незнатно различите приступе, сви се сасвим слажу да појава нових, напредних интернет технологија захтева од наставника поседовање знања које повезује предности (и ограничења) ових нових технологија са трансформацијом садржаја и педагогије (Kriek, 2016).

SAMR је други модел дизајниран и осмишљен тако да помогне наставницима да укључе ИКТ у наставни процес. Доктор Рубен Пуентедура је осмислио овај модел који омогућава наставницима да дизајнирају, развијају и уводе нове методе у учењу које користе ИКТ (Puentadura, 2014). Циљ је трансформација искустава учења тако да резултирају вишим нивоима достигнућа за ученике. Наставници треба да креирају задатке који су усмерени на когнитивне вештине вишег реда, као и оне који имају значајан утицај на резултате и крајња постигнућа ученика.

Овај модел описује имплементацију ИКТ кроз четири нивоа:

1. замена (substitution) – ИКТ се користи као директна замена за оно што се већ може урадити, без икаквих функционалних промена,
2. повећање (augmentation) – технологија је директна замена, али постоји функционално побољшање у односу на оно што је урађено без технологије,
3. модификација (modification) – технологија омогућава значајно редизајнирање задатака,
4. редефиниција (redefinition) – технологија омогућава да се уради оно што раније није било могуће (Puentadura, 2014).

По почетним словима назива ова четири нивоа, модел је добио назив SAMR.



Слика 2. SAMR модел (Puentadura, 2014)

На нивоу замене, наставници или ученици користе само нове технолошке алате за замену старих. На пример, коришћење Google Docs уместо Microsoft Word – задатак је исти, а то је писање, али су алати остваривања задатка различити. Другим речима, користе се нове технологије да се обави исти задатак, а без неке стварне, функционалне промене.

Иако је повећање различит ниво, и даље се остаје у зони замене, али овај пут са додатним функционалностима. Користећи пример употребе Google Docs: уместо само писања документа и чувања и дељења са другима (уколико се користи Word), Google Docs пружа додатне услуге као што су аутоматско чување, аутоматско синхронизовање и аутоматско дељење путем клауда. Дакле, као и на нивоу замене, и овде долази до употребе нових технологија уместо старих, али значајан је пораст функционалности тих нових алата.

Модификација је ниво у коме се ИКТ ефикасно користи не више за вршење истог задатка коришћењем различитих алата, већ за редизајнирање нових делова задатка и трансформиње самог учења. Користећи претходни пример, модификација би представљала коришћење услуге за коментарисање у Google Docs, у циљу сарадње и дељења повратних информације о датом задатку, међу ученицима или на релацији ученик – наставник. Значи, елементи задатка се редизајнирају и постају ефикаснији кроз употребу ИКТ.

Рedefиниција је ниво који подразумева да ученици користе технологију за стварање нових задатака, који претходно нису постојали, већ су се издефинисали и искрсели у процесу учења и решавања већ датих задатака. Пример ове праксе било би online повезивање ученика које занима иста тематика, било кроз причаонице или тематске групе, где би коментарисали и разговарали о разликама и новим проблемима, које су приметили током решавања оригиналног задатка. Добијене резултате и закључке могли би делити на друштвеним мрежама или посебно, за ту сврху, дизајнираном сајту.

Фундаментално, модел SAMR је модел о обезбеђивању еволуције знања помоћу технологије. Кључ је да се утврди како употреба различитих ИКТ утиче на целокупан образовни дизајн на сваком нивоу модела. Овај модел је по природи прогресиван, и представља прелазак са малих побољшања у потпуну трансформацију, а кроз компоненте замене, повећања, модификације и редифиниције (Puentadura, 2014).

ЗАКЉУЧАК

Употреба информационо-комуникационих технологија у образовању и настави је неопходна, јер многи аспекти модерне концепције образовања не могу бити остварени без имплементације ИКТ и наметнуте модернизације, или би их било тешко остварити. Основни циљ увођења ИКТ у образовни процес је брзо, прецизно и поуздано стицање знања.

За успешнију имплементацију ИКТ у образовању, деловање и задаци морају се поделити у две категорије. Прва категорија су деловања доносиоца политика и стручних саветника. Ово укључује тела као што су Министарство за образовање и науку, национални савети за питања образовања и школства, као и друге релевантне службе подршке. Ова тела морају створити повољну средину и инфраструктуру кроз низ својих деловања (доношења закона, препорука и националних стратегија), а за успешно увођење и каснију примену ИКТ у образовању и наставној пракси. Препоруке се односе на значајно побољшање капацитета ИКТ у школама, као и на побољшање стандарда наставе и учења. Друга категорија задужења се тиче школе и других образовних институција, које би требало да настоје да подстакну већу и ефикаснију употребу ИКТ у процесу наставе и учења. Школе могу боље искористити ИКТ инфраструктуру која им је већ доступна (применом развијених модела за имплементацију), али и радити на побољшању ИКТ инфраструктуре. Такође потребно је разматрање како би се побољшао квалитет планирања ИКТ образовних садржаја, планова, као и начина на који би се планови могли ефикасно имплементирати.

Закључак је да имплементација напредних информационо-комуникационих технологија није блиска будућност, већ је одавно постала прека потреба и садашњост, која захтева један свеобухватни приступ и ангажовање свих учесника у процесу образовања.

Литература

- Kriek, J. (2016). A modified model of TPACK and SAMR in teaching for understanding. In: G. Chamblee i L. Langub (Eds.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Savannah, GA, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 23–28.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Bouch, E., DeSchryver, M., Kereluik, K. and T. S. Shin (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers, *International Journal of Learning Technology*, 6(2), 146–163.
- Mishra, P. and M. J. Koehler (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054
- Puentadura, R. (2014). Frameworks for Educational Technology: SAMR, the EdTech Quintet, and the Horizon Report.
Retrieved June 15, 2017. from World Wide Web www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/04/27/FrameworksForEducationalTechnology_SAMRAndTheEdTechQuintet_CAIS.pdf.
- Rosenberg, J. M. and M. J. Koehler (2015). Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review, 47(3), 186–210.
- Slough, S. and M. Connell (2006). Defining technology and its natural corollary, technological content knowledge (TCK). In: C. Crawford et al. (Eds.): *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, 1053–1059, Chesapeake, VA: AACE.
- <http://www.learntechlib.org/p/171644>. Retrieved September 5, 2017.

Branka B. Arsovic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

ICT IN EDUCATION – OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Summary

That ICT should be an integral part of the education system is no longer a matter of debate. Students must be provided with the opportunity to develop the competence required to equip them for life in a knowledge-based society, while teachers cannot afford to ignore the potential of ICT for enhancing teaching and learning in their classrooms. Yet achieving an appropriate level of integration of ICT in teaching and learning presents a number of challenges. These range from the provision of the necessary physical resources to issues of curriculum development and assessment and the professional development of teachers. This paper describes some of the most common challenges of ICT integration in teaching, as well as the opportunities that this integration provides.

Key words: *ICT, ICT competencies, education, SAMR model, TPACK model.*

Биљана С. Солеша*
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: У раду се разматрају могућности примене ИКТ у настави књижевности. Савремене стратегије образовања подразумевају активну употребу информационо-комуникационих технологија (ИКТ), наставу усмерену ка ученику и промену постојећих метода подучавања. Суштина примене ИКТ је брже обављање извесних наставних радњи, али и доступност сазнајних ресурса и промена улога наставника и ученика. Занемарљив број ученика ИКТ види као средство за стицање специфичних вештина и компетенција, већ се употреба ограничава углавном за израду школских задатака. У раду је дат је пример употребе интернета приликом обраде наставне јединице *Библијске теме и мотиви у књижевној, ликовној, музичкој и филмској уметности*, организоване као час тимске наставе предмета српски језик и књижевност, ликовна и музичка култура, верска настава и информатика. Други вид могућности примене интернета (гугл упитника) јесте истраживање рецепције књижевних текстова. Истраживањем је обухваћено укупно 154 ученика у оквиру тимске наставе и 116 ученика у анкетирању.

Примена ИКТ омогућава ефикаснију, ефектнију и економичнију наставу јер обезбеђује појачану мотивацију и ангажман ученика, учење истраживањем примерено способностима, активно конструисање знања, социјалну интеракцију и интелектуални развој ученика. Циљ рада јесте указати на неке могућности примене ИКТ у настави књижевности.

Кључне речи: настава књижевности, иновације, тимска настава, интернет, рецепција.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Ефекти и утицаји информационо-комуникационе технологије (ИКТ) захтевају трансформацију образовног система и наставних метода. Потребам и захтевима данашњих ученика веома присутна традиционална предавачко-репродуктивна настава са доминантним фронталним обликом рада, наглашеном

* solasabilja@gmail.com

централном предавачком улогом наставника не може одговорити. Иако би синтеза иновативних наставних модела и нових ИКТ појачала мотивисаност, ангажовање и функционалне способности, а коришћење различитих извора знања осигурало исходе учења, динамика увођења ИКТ и иновација у нашем образовном систему и у настави књижевности није задовољавајућа, иако су наставна и научна методологија књижевности веома развијене.

Савремени концепт образовања подразумева развој и стицање ученичких компетенција и наставу усмерену ка ученику. У методици наставе књижевности Милија Николић посебно издваја проблемску наставу (Николић, 1992), Драгутин Росандић, поред проблемске издваја и тематско повезивање (Rosandić, 2005). Вук Милатовић наводи облике обраде текста: 1) помоћу истраживачких задатака, 2) по плану, 3) помоћу доминантног књижевног лика, 4) тематско-мотивску обраду, 5) проблемски поступак (Милатовић, 2011). Павле Илић предлаже методичке системе: интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, корелацијско-интеграцијски, сиситем програмирање наставе, учење откривањем (Илић, 2006). Примена иновативних модела и техника као и ИКТ у нашем образовном систему није довољно заступљена, иако се о њиховим предностима често говори и пише. *Електронско учење (e-Learning)* подразумева усвајање наставних садржаја и учење применом мултимедијалних технологија и интернета. Оно обухвата процесе: прикупљање информација, прављење приче (истраживања), креације (структурирања знања), интеракције (комуникације са ученицима и другим експертима), питања и одговоре (Богдановић 2010: 216). Тако се активирају ангажман и креативни потенцијали наставника и ученика, ублажава или потпуно елиминира њихова географска изолација, омогућава изучавање више предмета. Примењујући ИКТ наставник може користити велики број програма: програм за израду презентација, блог, форум, друштвене мреже (Фејсбук, Twitter, Скајп, Јутјуб, веб-сајтове, електронску пошту)¹.

Истраживања употребе интернета и мултимедија у настави књижевности показују да наставници користе интернет и мултимедије, али не у довољној мери (Божић 2014: 545). Истраживачи предности примене мултимедијалног учења виде у богатству сазнајних ресурса, интеракцији свих учесника, развијању критичког мишљења и креативног потенцијала ученика, активирању свих чула, активности свих ученика у настави и учењу (Мандић, Радовановић 2008: 66). Ставови будућих учитеља о коришћењу друштвених мрежа у образовању износе предности, ограничења и закључак да ефекти примене зависе од спремности и стручне компетентности носилаца образовног система (Василијевић 2015: 123). Конкретну примену фејсбука у настави књижевности дала је Весна Пургић Милеуснић, закључујући да су ученици спремни да користе интернет у наставне сврхе само их треба упутити (Пругић Милеуснић 2010: 66). Коришћење компјутерских програма у настави српског језика (историја језика) представио је и Вла-

¹ Детаљније у: *Смерницама за унапређивање информационо-комуникационих технологија у образовању*, Национални просветни савет Републике Србије, Београд, 2013.

димир Голушин (Голушин 2009: 50). Примена интерента у настави народне књижевности може подразумевати гледање екранизираних бајки и других жанрова (Богдановић 2013: 376), истраживање података о сакуљачима народних умотворина, читање текстова, слушање интерпретативних казивања (Бјељац 2017: 45). Интернет у настави народне књижевности доприноси ублажавању временске дистанце (Стојановић 2011:103), или употпуњава наставну интерпретацију дајући нпр. репродукције ликовних дела (графика, цртежа, слика, фотографија, споменика здања) темтски и мотивски везаних за Косовску битку (Мркаљ 2011: 137).

У контексту примене ИКТ у настави примарни је задатак како доћи до одговарајућих решења у оквиру различитих предметних области, наставних садржаја и метода. Настава усмерена ка ученику подразумева наставника који није једини преносилац информација, већ организатор, човек који мотивише и трага за новим видовима организације и системима учења који дају максималне педагошке ефекте. Примењујући иновације оспособљава ученике да самостално уче, истражују, откривају и користе се разним изворима и средствима у раду. Активнија сарадња (међусобна и са наставницима) омогућава ученицима увид у различите наставне технике и технике учења, у различите перспективе и тачке гледишта.

У раду разматрамо могућности примене ИКТ у настави књижевности и других предмета приликом реализације наставне јединице *Библијске теме и мотиви у књижевној, ликовној, музичкој и филмској уметности*, организоване као час тимске наставе² предмета српски језик и књижевност, ликовна и музичка култура, верска настава и информатика. Показаћемо и примену гугл упитника у истраживању рецепције књижевних текстова, чији резултати омогућавају прецизнији избор методичких поступака.

БИБЛИЈСКЕ ТЕМЕ И МОТИВИ У КЊИЖЕВНОЈ, ЛИКОВНОЈ, МУЗИЧКОЈ И ФИЛМСКОЈ УМЕТНОСТИ

Тимска настава је захвална наставна стратегија³ за демонстрацију примене ИКТ у више наставних предмета и упућивање на разнолике сазнајне ресурсе доступне путем интернета. Увидом у садржаје наставних програма⁴ издвојили смо тему која повезује наведене наставне предмете. Корелација омогућује широко постављање могућих наставних проблема и њихово решавање уз заузимање различитих тачака гледишта као полазишта у разматрању истог или сродног садржаја (Мркаљ 2010: 50).

² Час је одржан на иницијативу професора српског језика и књижевности као угледни час у првом разреду Медицинске школе у Крушевцу 22. 1. 2016.

³ Тимска настава обавезно укључује остале облике рада проблемски, у пару, групни и индивидуални.

⁴ Правилник о наставном програму за гимназију. *Службени гласник РС – Просветни гласник РС*. бр. 7/2011.

Ученици су се на нивоу одељења определили за област истраживања, те у складу са афинитетима самостално поделили у групе и изабрали задатке. На-водимо заједничке задатке за сва одељења и задатке у оквиру посебних настав-них предмета и тема.

Заједнички задаци:

1. На нивоу одељења определите се за обраду библијских тема и мотива у: књижевности, ликовној, музичкој или филмској уметности, или тему Кул-турни идентитет града Крушевца

2. У складу са одабраном темом и задацима припремите:

- Презентацију (MS Power Point);
- Попуните евалуациони лист;
- Припремите извештај за сајт школе (резимирајте закључке, издвојте најбитније моменте своје етапе часа);
- Направите пано (истаћи резиме излагања, важне детаље, слике, фо-тографије...)⁵.

3. Осим предложене литературе у истраживањима користите изворе са интернета, а при обради података и изради презентације стечена знања из ин-форматике. Међусобну и комуникацију са наставницима можете остварити и помоћу електронске поште (имејла) и друштвених мрежа (Фејсбука).

Задаци по темама:

Библијске теме и мотиви у књижевности

1. Припремите краћа излагања: а) Књижевне врсте у Старом и Новом завету, б) Библијске теме и мотиви у књижевности;
2. Објасни одлике библијског стила, симболе и најприсутније стилске фигуре;
3. Издвој одломке за интерпретативно читање.

Библијске теме и мотиви у ликовној уметности

1. Припреми краћа излагања: а) Средњовековна ликовна уметност, б) Ранохришћанска и византијска ликовна уметност.
2. Издвој репрезентативна дела споменика хришћанске уметности сред-њег века у архитектури, сликарству (олтари, фреске, мозаици), скулптури (ин-стистирајте на приказима Страдања и Васкрсења Христовог и Беседе на Гори). Објасни симболе.

⁵ Разноврсност задатака омогућава учешће и оним ученицима којима су ИКТ још увек недоступне.

3. Издвој репрезентативне споменике средњовековне културе у Србији (препоручени сајтови: www.artcyclopedia.com, www.zaduzbine-nemanjica.rs, www.pravoslavije.net)

Библијске теме и мотиви у музичкој уметности

1. Припреми краћа излагања: а) Средњовековна музика, б) Православна духовна музика (теме, извори, композитори), в) Неговање православне духовне музике у нашем граду.

2. Издвој репрезентативна дела православне духовне музике, одабери инсерте за илустрацију излагања за вашу али и остале етапе часа. Садржаје одабери са одговарајућих музичких дискова или користи Јутјуб.

Библијске теме и мотиви у филмској уметности

1. Користећи Јутјуб погледај филмове у којима су присутне библијске теме и мотиви, припреми краће излагање, издвој и прикажи краће инсерте.

2. Размисли зашто су теме издвојених филмова инспиративне за филмску обраду.

3. Упореди филмску обраду и библијски текст. Изнеси свој критички став.

Културни идентитет града Крушевца и околине

1. Откриј библијске теме и мотиве у причи о постанку града Крушевца. Ослони се на историјске податке али и на косовски тематски круг епских народних песама.

2. Посети у околини задужбине Хребелјановића. Сачини самосталне фотографије или снимке.

3. Истражи и наведи одговарајуће културне манифестације које афирмишу град као културну престоницу са дугом традицијом. Припреми одговарајуће снимке.

Примена ИКТ ученицима омогућава разноврсну организацију и креацију оваквог часа. Међусобно и са наставницима су размењивали електронску пошту. Учествовали су у реалном времену у расправама са већом групом (Internet Relay Chat), а мањи број је користио Скајп. Преузимали су различите датотеке (Download) и читали мултимедијалне документе на интернету који садрже, текст, слику, звук и видео, што је омогућило прикупљање мноштва материјала из различитих уметничких области. Селекцију су извршили самостално и презетовали само један део.

Од ученика се очекивало да повезују стечена знања из више наставних предмета, примењују истраживачки и критички приступ у раду, користе различите изворе сазнања (стручну литературу, часописе, предавања), интернет и раде у тимовима кроз непосредни контакт или путем друштвених мрежа. Оспособљени су за визуелну и вербалну комуникацију традиционалним и савременим медијима. Самостално проналазе, селекују, систематизују и презентују садржаје из различитих извора, користећи стечена знања из информатике.

Полазећи од обрађиваних текстова у оквиру српског језика и књижевности (*Легенда о потопу*, *Беседа на Гори* и *Страдање и Васкрсење Христово*) ученици уочавају и издвајају посебности књижевних врста у Старом и Новом завету и најчешће теме и мотиве. Оспособљени су да препознају библијски стил и тумаче симболе и стилске фигуре. Самостално издвајају и читају одломке из обрађиваних или сличних текстова.

Ученици проширују, продубљују и резимирају знања о средњовековној ликовној уметности, ранохришћанској и византијској као и средњовековној духовној музици. Уочавају разлике између романике и готике. Препознају теме и мотиве из обрађиваних текстова у фрескосликарству и сликарству. Умеју да протумаче ликовне симболе. Унапређују знања о ликовним законитостима, техникама и материјалима. Примењују визуелно опажање, стваралачко мишљење, радозналост, машту и иновативност. Оспособљени су за унапређивање знања о сопственој и култури других народа.

Препознају посебености православне духовне музике, теме, изворе, мотиве, начине певања. Развијају креативност у музичким активностима (слушање, истраживање и стварање дела). Уочавају разлику у музичким стиливима. Разумеју корелације између избора извођачког састава и садржаја музике.

Поредбеном анализом књижевног текста и његовом екранизацијом ученици се оспособљавају за самостално и подстичу на даље истраживање. Формирају адекватни уметнички доживљај филмског и књижевног дела. Унапређују стваралачко мишљење и иновативност. Формирају позитиван став и одговорни однос према културном и уметничком наслеђу. Развијају свест о повезаности уметности, природе и друштва. Мотивисани су да процењују уметничка дела, прате културно-уметничке манифестације путем различитих медија, учествују у таквим активностима. Примењују стечена знања у унапређивању и очувању животне и радне средине, у свакодневном животу и будућем школовању.

У одговорима на попуњеним евалуационим листовима откривамо да сви ученици (154 ученика) први пут присуствују оваквом часу. Ученицима је постављено питање: Код оваквог начина учења допада ми се: а) мултимедијални приступ, б) рад у тиму, сарадња, дружење, в) увид у различите изворе информација, г) могућност да самостално одаберем задатак. Сви понуђени одговори су се подједнако нашли у одговорима. Као најбољу етапу часа издвојили су ону која припада ликовној уметности. Час су оценили као поучан, занимљив, несвакидашњи, волели би више оваквих часова. Као посебну добит издвајају прилику да активно учествују у креирању часа, откриће сазнајних ресурса на интернету и разноврне видове комуникације. Оваква организација часа доприноси развоју међупредметних компетенција: дигиталне, комуникацијске, сарадње, естетичке, те компетенције за решавање проблема и целоживотно учење.⁶

⁶ Закон о основама система образовања и васпитања (2013), члан 4, тачке 1–11.

ИСТРАЖИВАЊЕ РЕЦЕПЦИЈЕ ОНЛАЈН АНКЕТОМ

Новији методички системи настоје да ученик што самосталније доживљава, запажа, тумачи и закључује, трагајући уз помоћ наставника за новим начинима тумачења градива и што бољим резултатима. Зато је наставнику неопходан увид у ученичку рецепцију текста. Павле Илић наводи примере примене поступака доживљеног и схваћеног (Илић, 2006) којима се открива и подстиче рецепција. Због преопширности наставних програма и ограниченог броја часова ове поступке је могуће примењивати само понекад. Савремене ИКТ омогућавају истраживање (и веома брзе резултате) рецепције текста употребом онлајн анкете (гугл упитника). Анкетним питањима усмеравамо ученике на изражавање емоција, асоцијација, мисли и запажања. Одговори могу наставнику назначити основне смерове интерпретације, нарочито у анонимним анкетама јер су тада искренији (нема страха од нежељене оцене). Овакво анкетирање, не одузима време интерпретацији текста на часу (може бити домаћи задатак), наставник одабира смернице интерпретације раније и тиме наставу чини ефикаснијом, занимљивијом и кавалитетнијом. Наводимо питања којима смо испитали рецепцију приповетке *Ветар* Лазе Лазаревића.

1. Приповетка *Ветар* ти је била:
 - а) веома занимљива;
 - б) занимљива;
 - в) није занимљива, али је могу читати;
 - г) незанимљива.
2. Исажи једном речју свој емоционални доживљај приповетке:
 - а) тужан;
 - б) потресан;
 - в) депресиван;
 - г) ведар;
 - д) трагичан;
 - ђ) суморан;
 - е) друго.
3. Приповетка *Ветар* те је:
 - а) развеселила, будила у теби радост, оптимизам;
 - б) растужила, изазвала суморна осећања;
 - в) будила у теби веру у живот;
 - г) поколебала те, чинила несигурним;
 - д) будила осећај страха, зебње, неизвесности;
 - ђ) изазвала сажаљење.

4. Како си замислио физички изглед главног јунака, Јанка?
5. Шта је најпресудније утицало на формирање Јанкове личности:
 - а) средина из које потиче;
 - б) средина у којој се школовао;
 - в) мајка;
 - г) трауме из детињства;
 - д) ништа од наведеног.
6. Узроци Јанкове несреће су:
 - а) патријархална средина у којој живи;
 - б) мајка;
 - в) Јанко.
7. Ко су болесници у приповеци?
 - а) мајка;
 - б) Ђорђе;
 - в) Јанко;
 - г) девојка.
8. Осмисли завршетак приповетке.

Од укупно 116 анкетираних ученика 67,2% приповетку оцењује као занимљиву. За 31,9% ученика је емоционални доживљај тужан, за 28,4% суморан, за 18,1% потресан. Код 37,1% ученика приповетка изазива сажаљење, а код 40,5% суморна осећања. Главног јунака Јанка замишља као високог, мршава, црне косе и црних очију 51,72%. За 81% ученика је на Јанка најпресудније утицала мајка. Узроци Јанкове несреће су он сам (57,8%) и патријархална средина (33,6%). Иако је у причи прави болесник Ђорђе, 87% ученика у Јанку препознаје болесника. Јанко се на крају жени, сматра 37,93%, док 62,07% сматра да остаје нежењен и несрећан. На редовном часу немогуће је добити одговоре на оваква питања од свих ученика, што се оваквим поступком постигло. За успешну наставну интерпретацију и ваљани избор методичких поступака рецепција текста је веома важна. Одговори на 5, 6. и 7. питање усмерили су избор наставног тумачења, и опредељење за психоаналитичку научну методу интегрисану у проблемско-стваралачки методички систем.

ЗАКЉУЧАК

Отвореност за иновације, прецизан одабир наставне методе, планиране и усмерене активности ученика воде остварењу исхода у настави. Увид у рецепцију књижевног текста јесте први корак у том ланцу. Ученици примењују ИКТ у савременој настави књижевности, најчешће, као пречицу до боље оцене, користећи садржаје готових анализа или опширно препричана дела, туђе писме-

не саставе. Током истраживања ученици су се уверили у сазнајни потенцијал ИКТ. Увидели су како се путем ИКТ савладавају време и простор. Били су мотивисани за нови вид учења. Осетио се појачани радни елан, такмичарски дух и задовољство. За кратко време дошло се до књижевних, ликовних, филмских, музичких дела, али и критичких текстова. Предности комуникације су омогућиле разговор, расправу и размену информација, материјала и идеја мимо редовног часа. Интеграција ИКТ и тимске наставе омогућава ученицима самостално стицање и повезивање знања из различитих наставних предмета, научних и уметничких области. Корелација је употпунила рецепцију, омогућила рационализацију наставе и трансфер знања, оснажила интелектуалну радозналост, те су ученичка сазнања превазишла оквире садржаја из уџбеника.

Литература

- Богдановић, М. (2010). Употреба информационо-комуникационих технологија у образовању, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књ. 1, 211–220. Врање: Учитељски факултет.
- Богдановић, М. (2013). Књижевни текст и савремена информационо-комуникациона технологија. У: *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Зборник радова, 376–389. Врање: Учитељски факултет.
- Божих, С. (2014). Примена интернета у настави књижевности – ставови и поступања наставника, *Philologia Mediana*, 529–546. Ниш: Филозофски факултет.
- Бјељац, М. (2017). Наставна обрада бајке *Аждаја и царев син*, *Школски час*, 1, 41–47. Београд: Ваша књига.
- Василијевић, Д. (2015). Друштвене мреже у образовању, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 117–127. Врање: Учитељски факултет.
- Голушин, В. (2009). Мултимедијални приступ тумачењу развоја српског језика у настави, *Школски час*, 1, 50–59. Београд: Ваша књига.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2013). *Сл. гласник РС*, бр. 55.
- Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Мандић, Д. и И. Радовановић. (2008). Наставник и мултимедијално учење, *Иновације у настави*, 4, 59–69. Београд: Учитељски факултет.
- Милатовић, В. (1996). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ, З. (2010). Појам Корелације у методици наставе, *Методички видици*, 1, 47–55. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о наставном програму за гимназију* (2011). Службени гласник РС – Просветни гласник РС. бр. 7/2011.
- Пургић Милеуснић, В. (2010). Примена Фејсбука у едукативне сврхе, *Школски час*, 2, 58–66. Београд: Ваша књига.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Смернице за унапређивање улоге ИКТ у образовању* (2013). Београд: Национални просветни савет Републике Србије.
- Стојановић, Б. (2011). Савремена наставна технологија и народна књижевност, *Иновације у настави*, 2, 103–110. Београд: Учитељски факултет.

Biljana S. Solesa

University of Nis, Faculty of Philosophy

INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING LITERATURE

Summary

The paper discusses the possibilities of applying ICT in teaching literature. Contemporary education strategies include the active use of information and communication technologies (ICT), student-centered teaching, and the changing of existing teaching methods. The essence of the application of ICT is faster performance of certain teaching activities, but also the availability of cognitive resources and the changing role of teachers and students. A negligible number of ICT students see it as a means of acquiring specific skills and competences, but the use is limited mainly to the development of school tasks. This paper presents an example of the use of the Internet in the processing of the Bible theme and motifs in literary, visual, musical and film arts, organized as a teaching time for Serbian language and literature, fine art and music culture, religious education and informatics. Another aspect of the ability to use the Internet (a google questionnaire) is to research the reception of literary texts. The survey covered a total of 154 students in team work and 116 students in the survey. The application of ICT enables more efficient, effective and cost-effective teaching because it provides enhanced motivation and engagement of learners, learning by research based on skills, active knowledge building, social interaction and intellectual development of students. The aim of the paper is to point out some possibilities of applying ICT in the teaching of literature.

Key words: *teaching literature, innovation, team work, internet, reception.*

Светлана В. Терзић*

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Ивана М. Маринковић*

Висока пословно-техничка школа струковних студија у Ужицу

ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ (MOODLE ПЛАТФОРМА) КАО КУЛТУРНО-ПОТПОРНО СРЕДСТВО У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: У овом раду приказан је значај информационих технологија, првенствено Moodle платформе, у настави и учењу страних језика, са посебним освртом на страни језик струке. Циљ рада је подстицање наставника језика, који верују у неприкосновену моћ живе речи, да уведу информационе технологије у учионицу као додатно потпорно средство. Тиме стварају позитивнију и стимулативнију климу за развој комуникативне компетенције студената, а уједно доприносе и хармоничном развоју њихове целокупне личности. Истиче се значај Moodle платформе као једноставног и корисног оруђа у осмишљавању и организацији материјала страног језика струке у високим школама које нуде бројне студијске програме из различитих научних области. Ова платформа наставницима омогућава да на једноставан начин истовремено презентују различите садржаје студентима различитих студијских програма, док поделом материјала на мање, логички заокружене и повезане целине, усмеравају и воде студенте кроз процес учења, што је од посебног значаја за студенте слабијег предзнања. Студентима обезбеђује занимљивији приступ специфичном језику струке и општој материји страног језика у учионици, као и ефикаснију припрему за наставу и учење ван учионице, у време и темпом који им одговара.

Кључне речи: Moodle платформа, страни језик струке, комбиновано учење, комуникативна компетенција, мотивација.

УВОД

Последњих неколико деценија сведоци смо интензивног развоја информационих технологија и њиховог продирања у све сфере живота и све људске делатности. Да би задржале позитивне резултате и конкурентску позицију на

* sv.terzic@gmail.com

* ivana.marinkovic@vpts.edu.rs

тржишту, компаније напуштају традиционалне начине пословања и окрећу се информационим технологијама, замењујући материјална средства нематеријалном имовином. Свакодневни живот свих нас који памтимо време пре ових промена, у којем смо се подједнако добро сналазили, постао је незамислив без информационо-комуникационих технологија. Стога треба имати разумевања за нове нараштаје којима је живот уз телевизију као врхунско достигнуће технологије апсолутно неприхватљив. Од њих је немогуће очекивати да са одушевљењем прихвате црно-беле уџбенике, папир и оловку, и остваре прописане образовне исходе, без обзира на ниво образовања. Ма колико веровали у квалитет традиционалне наставе и наставних метода, неминовно је увести информационо-комуникационе технологије у образовање као културно-потпорно средство како у извођењу наставе, тако и у стицању знања.

Дуго времена је вођена полемика око употребе рачунара и интернета у настави страног језика због вере у неприкосновену моћ живе речи и интеракције између наставника и ученика. Међутим, пракса је показала да жива реч, интегрисана са употребом информационо-комуникационих технологија, доприноси ефикаснијем и квалитетнијем стицању знања и већој мотивацији за учење страног језика.

Иновационо образовање се посматра као системска свеукупност образовних процеса, заснована на активној примени најновијих информационих и организационо-педагошких технологија, са применом теоријских, практичних и педагошких иновација (Косинец, 2007). О савременој настави руског језика као страног путем учења на даљину где је присутна Moodle платформа писали смо опширније (Терзић, 2014).

Увођење информационо-комуникационих технологија омогућава постицање основног циља модернизације образовања – побољшање квалитета наставе, повећање доступности наставе, обезбеђивање хармоничног развоја личности, која стиче информациону културу и способна је да се оријентише у информационом пространству.

ОСАВРЕМЕЊИВАЊЕ КЛАСИЧНЕ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА УВОЂЕЊЕМ MOODLE ПЛАТФОРМИ

У учењу страног језика интернет заузима високо место, одмах иза боравка у средини којој је тај језик матерњи. Коришћење могућности које пружа интернет у настави страног језика одговара основном циљу учења страног језика у високим школама – формирању комуникативне компетентности, пружајући студентима могућност развоја навика општења и способности за међукултуралну сарадњу, а такође и навике самосталног и целоживотног учења.

Комуникативна компетенција која обухвата лингвистичку, говорну, социо-културну, социјалну, стратегијску и друге компетенције, подразумева способност општења у свакодневном, научном, радном и културном животу, користећи средства страног језика, актуелна и за студенте и за друштво (Азимов 1999: 109).

Комуникативна компетенција и њени чиниоци најефикасније се формирају коришћењем информационих технологија приликом импровизовања реалних професионалних проблема и задатака, а такође и ситуација међукултуралне комуникације (Жук, 2006).

Лак приступ интернету уз мноштво аутентичног материјала помаже наставнику да изађе у сусрет потребама ученика, а ученицима да усвајају језик и упознају социо-културне контексте земље у којој је тај језик матерњи, при томе не напуштајући своје собе или учионице.

Интернет је омогућио и развој платформи за електронско учење, попут Moodle платформе, чије користи могу бити драгоцене како у учионици, тако и ван ње. Moodle или Модуларно објектно орјентисано динамичко образовно окружење (енг. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) је један од најпопуларнијих програма за електронско учење; то је софтверско решење за прављење и одржавање курсева помоћу интернета, којим једноставно могу овладати и наставници и ученици, а не захтева скупу опрему (Бошковић, Гајић, Томић, 2014).

Иако се очекује да су сви који се одлуче да студирају довољно зрели и свесни да живе у „ери знања“ у којој је интелектуални капитал незаменљив, а самим тим и довољно мотивисани да стичу и проширују знање, пракса показује да су већини студената потребна потпорна средства, најчешће у виду информационо-комуникационих технологија, да их мотивишу да се активно укључе у процес сопственог усавршавања. Употреба Moodle платформе пружа наставнику могућност да им наставни материјал презентује у мањим, заокруженим и наизглед привлачнијим целинама, усмеравајући ефикасно сваки следећи корак у учењу. Знатно је олакшано и диференцирање садржаја у складу са могућностима студента у циљу повећаног ангажовања оних са слабијим предзнањем, као и постављања довољно изазовних задатака „бољим“ студентима. Помоћу питања на крају целине наставник проверава да ли је сваки појединац усвојио неопходан садржај (Слика 1), дозвољавајући му да пређе на следећи део садржаја уколико јесте (Слика 2), односно враћајући га на страницу на којој се налази садржај који треба да доучи уколико није (Слика 3). Јасно презентован материјал и конкретно постављена питања онемогућавају површно учење, што сваком појединцу помаже да оствари себи достижне исходе. Уколико се платформа користи у учионици, у присуству наставника, могућност злоупотребе се своди на минимум.

Present Simple and Present Continuous ?

Pregled

Uredi

Izveštaji

Oceni eseje

Use the correct form of the verb in brackets:

Let's go out now. It (not, rain) any more.

☒ aren't raining

☐ isn't raining

☐ doesn't rain

Pošalji

Слика 1. Пример провере разумевања прочитаног

Present Simple and Present Continuous ?

Pregled

Uredi

Izveštaji

Oceni eseje

Use the correct form of the verb in brackets:

Let's go out now. It (not, rain) any more.

Vaš odgovor : isn't raining

Bravo! Pređi na sledeće pitanje.

Nastavi

Слика 2. Инструкције у случају тачног одговора

Present Simple and Present Continuous ?

Pregled

Uredi

Izveštaji

Oceni eseje

Use the correct form of the verb in brackets:

Let's go out now. It (not, rain) any more.

Vaš odgovor : doesn't rain

Netačan odgovor! Vрати се на страницу 'Present Simple' i pažljivo pročitaj pravila o korišćenju ovog vremena.

Nastavi

Слика 3. Инструкције у случају нетачног одговора

КОРИШЋЕЊЕ MOODLE ПЛАТФОРМИ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

У настави страног језика као језика струке у високошколским установама Moodle платформа представља посебно корисно средство како самог извођења наставе, тако и стицања знања. Наиме, услед велике конкуренције, а недовољног броја деце, високе школе струковних студија у Србији константно уводе нове смерове и студијске програме, често из потпуно различитих научних области, у циљу повећања заинтересованости студената, а самим тим и повећања броја уписаних студената у одговарајућу школу. При том, број наставника страног језика остаје исти, врло често један или два, што, имајући у виду бројност група студената, доводи наставника страног језика у готово безизлазну ситуацију – како изаћи у сусрет потребама студената и организовати наставу језика струке када у групи заједно седе студенти машинства, рачуноводства, менаџмента, здравствене неге, туризма или неке друге струке? Циљ учења страног језика у струковним школама заправо и јесте оспособљавање ученика за успешну комуникацију на страном језику у оној области за коју се школују. На тржишту постоји доста уџбеника страних издавача за изучавање језика специфичних струка, али не може се у исто време радити са више различитих уџбеника. Због тога су наставници страног језика струке приморани да сами осмишљавају своје курсеве, да трагају за аутентичним материјалом на интернету, да га мењају, имајући на уму потребе и могућности својих студената, који неретко долазе у високе школе струковних студија са изузетно ниским предзнањем.

Најбезболније решење у оваквим ситуацијама до сада је било одређивање за наставу пословног језика, који ће свакако бити од користи свима, ма којим послом се бавили, али то ни у најмањој мери не води остваривању наведеног циља.

Захваљујући релативно доброј опремљености мултимедијалних учионица и покривености интернетом, хибридно учење (енг. Blended Learning), или интеграција електронског учења са класичном („лицем у лице“) наставом страног језика струке, намеће се као једноставно, а идеално решење. То захтева огроман труд наставника на самом почетку да поставе сав материјал који користе у настави на платформу, али им зато касније знатно олакшава рад и омогућава једноставно мењање постављених, и додавање нових, савременијих садржаја у циљу прилагођавања специфичним потребама нових група студената и појединаца. Уз то се наставници ослобађају свих проблема са којима се суочавају састављајући, штампајући и дистрибуирајући студентима скрипте, које они на часу отворе и обесхрабре се при првом погледу на странице испуњене текстом. Уз помоћ Moodle платформе садржај се дели на мање целине, сваки студент учи својим темпом, наставник добија детаљне информације о раду сваког појединца, а потом

кроз разговоре, дискусије и импровизовање реалних проблемских ситуација припрема студенте за успешну комуникацију у будућим професијама.

С друге стране, студент преузима активну улогу и одговорност за сопствено напредовање. Чињеница да учи нешто што ће му сигурно бити потребно у професији којом намерава да се бави, а што је прилагођено његовим могућностима, служи као огроман подстицај да то знање и усвоји. Moodle платформа му омогућава да учи темпом који му одговара, да се више пута враћа на исте садржаје да не одустаје пред најмањим проблемом. Могућност приступа материјалу од куће помаже им да се припреме за час и активно укључе у рад, што јача самопоуздање и брише осећај нелагодности који је неминован у традиционално организованој настави са великом групом студената, где они „слабији“ нити покушавају, нити могу да дођу до изражаја.

Moodle платформа пружа студентима могућност међусобне интеракције преко причаоница у којима могу једни другима постављати питања и пружати објашњења која се не би усудили да траже од наставника, а док помажу једни другима и дискутују, неминовно усвајају нове садржаје. Могућност анонимног учествовања у дискусијама повећава број активних учесника.

Мултимедијални садржаји, анимације, слике, видео и аудио записи, уз добро осмишљене задатке, такође представљају снажно мотивационо и потпорно средство у усвајању како вокабулара, тако и граматичких садржаја страног језика. Док класично предавање допре до свести малог броја студената и краткотрајно држи њихову пажњу, делић неког филма или серије (Слика 4), или популарна песма са примерима конкретног садржаја привући ће пажњу сваког студента у учионици и подстаћи га да макар покуша да одради постављени задатак. Информационо-комуникационе технологије омогућавају наставницима да лако дођу до ових садржаја и прикажу их студентима преко платформе, док их заинтересована лица студената испуњавају осећајем задовољства, будући у њима жељу да проналазе нове садржаје и константно обогаћују свој курс на платформи (Брендл, 2005).



Слика 4. Инсерт из популарне серије за младе са примерима употребе II типа условних реченица

Могућност креирања електронског речника стручних речи и израза из текстова у сарадњи са студентима, који им је доступан на клик удаљености, олакшава овладавање специфичним жаргоном струке (Слика 5). Студентима се може понудити и линк за најбоље речнике стручних појмова, што за разлику од огромних традиционалних речника, које мали број студената уопште пожели да отвори, а често и не може да приушти, јача мотивацију за усвајањем новог вокабулара.



Слика 5. Изглед странице за креирање речника

Интерактивна вежбања са тренутном повратном информацијом чине Moodle платформу подесном за развијање свих језичких вештина (читање, писање, слушање и говор). Тестови са разноврсним типовима задатака омогућавају студентима самоевалуацију и праћење сопственог напредовања. (Слика 6).

Comparison of adjectives:

near - ✗ - ✓
- bad - ✓ - ✓
- happy - ✓ - ✓
- big - ✓ - ✓
- useful - ✓ - ✓

Use the comparative or superlative of the adjectives in brackets:

1. This is ✗ (interesting) film I have ever seen!
2. Susan is ✓ (pretty) than Ann, but she isn't ✓ (pretty) in the class.
3. Which animal is ✓ (fast) – a lion or a tiger?
4. Who's your ✓ (good) friend?
5. John and David are 10 years old; so John is ✗ David.
6. ✓ (expensive) the hotel, ✓ (good) the service.
7. My flat is twice ✗ (big) as yours.

Слика 6. Пример интерактивног вежбања са повратном информацијом о тачности одговора

Сарадња наставника и студената путем електронске поште, која је најраспрострањенији вид комуникације путем интернета, јер олакшава студентима да добију неопходне информације и инструкције, увелико је заступљена у настави страног језика. Много мање познат, али веома перспективан вид комуникације је форум. Опција „Форум“ на Moodle платформи пружа наставницима и студентима разноврсне могућности размене идеја. Електронска комуникација охрабрује тихе и повучене студенте, који се устручавају да дођу у наставников кабинет на индивидуалне консултације, да постављају питања и траже објашњења, пружајући им јаку потпору у стицању знања (Жук, 2006).

ЗАКЉУЧАК

У раду су приказане бројне предности увођења електронског учења у класичну наставу страних језика, која не сме да занемари развој информацио-них технологија, али не треба ни да се у потпуности прилагоди иновацијама, већ да их на најбољи могући начин подреди својим циљевима. Тестирање употребе Moodle платформи у настави страног језика струке показало је да она није идеална замена класичне наставе, већ идеално додатно – потпорно средство и наставнику и студенту. Наставници са слабијим информатичким знањем се лако могу обучити за служење овим алатом, који им омогућава већу креативност у осмишљавању курса, олакшава пласирање аутентичног материјала студентима и управљање њиховим учењем. Студенту Moodle платформа намеће активну улогу у добро контролисаном процесу учења које ће га оспособити за успешну комуникацију на страном језику у професији за коју се школује, чиме повећава како његову мотивацију, тако и одговорност за сопствено напредовање.

Литература

- Азимов, Е. Г. (1999). *Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков*, Златоуст.
- Бошковић, В., Гајић, Т. и И. Томић (2014). Moodle in English Language Teaching, *Синтеза*, 480–483.
- Брендл, К. (2005). Are you ready to „Moodle“?, *Language Learning & Technology*, 9(2), 16–23.
- Косинец, А. Н. (2007). Инновационное образование-главный ресурс конкурентоспособной экономики государства, *Советская Белоруссия*, № 36.
- Жук, Л. Г. (2006). Интернет технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов, *Политехнический университет*.
- Жук, О. Л. (2006). Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин, *Высшая школа*, № 5, 21–25.
- Терзић, С. (2014). Современное обучение русскому языку как иностранному (дистанционный курс). У: Р. Николић (прир.): Зборник радова са међународног научног скупа *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учительски факултет, 499–508.

Svetlana V. Terzic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

Ivana M. Marinkovic

The Business and Technical College of Applied Sciences, Uzice

ICT (MOODLE PLATFORM) AS A CULTURAL SCAFFOLDING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Summary

This paper is about the importance of information technology, and primarily the Moodle platform, in second language instruction and acquisition, with special reference to foreign languages for specific purposes. The aim of the paper is to encourage foreign language teachers, who believe in the inviolable power of interpersonal communication, to introduce information technology as additional scaffolding in their classroom. In this way, they will create a pleasant and stimulating atmosphere for the development of communicative competence of their students, making a significant contribution to their harmonious personality development at the same time. Special emphasis is placed on using the Moodle platform as a simple and useful tool to design a course and organize materials when teaching a language for specific purposes at a college of applied sciences offering numerous study programmes in different fields of study. Using this platform, teachers can present different materials simultaneously to a group of students enrolled on different study programmes, whereas by dividing the material into smaller, meaningful and interrelated chunks, they direct and lead their students through the learning process, which is especially helpful to those with poor background knowledge. As for students, it provides them with more interesting access to languages for specific purposes and general language sources in the classroom, and makes it easier to efficiently prepare for classes beforehand, studying at their own pace at the time convenient for them.

Key words: *Moodle platform, foreign language for specific purposes, blended learning, communicative competence, motivation.*

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

371.64/.69(082)(0.034.2)

371.3(082)(0.034.2)

007:371(082)(0.034.2)

КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ
НАСТАВЕ И УЧЕЊА [ЕЛЕКТРОНСКИ
ИЗВОР] / [ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК СНЕЖАНА
МАРИНКОВИЋ]. - УЖИЦЕ :
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ, 2017 (ПОЖЕГА : ЕПОХА). - 1
ЕЛЕКТРОНСКИ ОПТИЧКИ ДИСК
(CD-ROM) : ИЛУСТР. ; 12 cm

СИСТЕМСКИ ЗАХТЕВИ: Нису наведени. - Насл. са
насловне стране документа. -
"У ОВОЈ МОНОГРАФИЈИ НАЛАЗЕ СЕ РАДОВИ СА
МЕЂУНАРОДНОГ НАУЧНОГ СКУПА ПОД
НАЗИВОМ 'КУЛТУРНО-ПОТПОРНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ
НАСТАВЕ И УЧЕЊА', ОДРЖАНОГ
3. НОВЕМБРА 2017. ГОДИНЕ, НА УЧИТЕЉСКОМ
ФАКУЛТЕТУ У УЖИЦУ ..." -->
ПРЕДГОВОР. - РАДОВИ НА СРП. И ЕНГЛ. ЈЕЗИКУ. -
ТИРАЖ 120. - БИБЛИОГРАФИЈА УЗ
СВАКИ РАД. - РЕЗИМЕИ НА ЕНГЛ. ИЛИ РУС. ЈЕЗИКУ
УЗ СВАКИ РАД.

ISBN 978-86-6191-046-3

а) НАСТАВНА СРЕДСТВА - ЗБОРНИЦИ б) НАСТАВА -
МЕТОДИКА - ЗБОРНИЦИ с)
ИНФОРМАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА - ЗБОРНИЦИ
COBISS.SR-ID 247840012