

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

3

2016
Београд

ISSN 2466-2801



KLETT ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА II
Број 3, 2016.
УДК 37(497.11)

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миленко Кундачина, Београд

Редакција:

Проф. др Милица Андевски, Нови Сад

Проф. др Вељко Банђур, Београд

Проф. др Вељко Брборић, Београд

Проф. др Миленко Бркић, емеритус, Мостар

Проф. др Милена Валенчич Зуљан, Љубљана

Проф. др Јелена Врањешевећ, Београд

Доц. др Дијана Вучковић, Никшић

Проф. др Мирко Дејић, Београд

Проф. др Ђемал Долићанин, емеритус, Нови Пазар

Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад

Проф. др Тамара Ефендић Спахић, Тузла

Доц. др Љиљана Живковић, Београд

Проф. др Садета Зечић, Сарајево

Проф. др Миле Илић, Бања Лука

Проф. др Марина Јањић, Ниш

Др Зорица Јоцић, Ваљево

Проф. др Љупчо Кеверески, Битољ

Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд

Проф. др Маја Љубетић, Сплит

Проф. др Данимир Мандић, Београд

Проф. др Љубица Марјановић Умек, Љубљана

Проф. др Милан Матијевић, Загреб

Проф. др Благоје Нешић, Косовска Митровица

Доц. др Милка Николић, Крагујевац

Доц. др Ненад Томовић, Београд

Проф. др Драгица Тривић, Београд

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице

Проф. др Марко Шуица, Београд

Секретар редакције: Мр Мирјана Илић, *KLETT* друштво за развој образовања

Лектор и коректор: Наташа Шуљагић

Преводиоци: Јагода Алексић, енглески језик

Лариса Стамболија, немачки језик

Графичка припрема: Жељко Тешевић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 500 примерака

Штампа: *Космос*, Београд

Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year II • Issue 3 • 2016 • 419–638
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

Editor in Chief:

Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade

Editorial Board:

Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad

Professor Veljko Bandur, PhD, Belgrade

Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade

Professor emeritus Milenko Brkić, PhD, Mostar

Professor Milena Valenčič Zuljan, PhD, Ljubljana

Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade

Docent Dijana Vučković, PhD, Nikšić

Professor Mirko Dejić, PhD, Belgrade

Professor emeritus Čemal Dolićanin, PhD, Novi Pazar

Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad

Professor Tamara Efendić Spahić, PhD, Tuzla

Docent Ljiljana Živković, PhD, Belgrade

Professor Sadeta Zečić, PhD, Sarajevo

Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka

Professor Marina Janjić, PhD, Niš

Zorica Jocić, PhD, Valjevo

Professor Ljupčo Kevereski, PhD, Bitola

Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade

Professor Maja Ljubetić, PhD, Split

Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade

Professor Ljubica Marjanović Umek, PhD, Ljubljana

Professor Milan Matijević, PhD, Zagreb

Professor Blagoje Nešić, PhD, Kosovska Mitrovica

Docent Milka Nikolić, PhD, Kragujevac

Docent Nenad Tomović, PhD, Belgrade

Professor Dragica Trivić, PhD, Belgrade

Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Kragujevac

Professor Marko Šuica, PhD, Belgrade

Editorial Office Secretary: Mirjana Ilić, MA, *KLETT* Educational Development Society

Editor and Proofreader: Nataša Šuljagić

Translators: Jagoda Aleksić, English language

Larisa Stambolija, German language

Graphic Pre-press: Željko Tešević

Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade

Circulation: 500 copies

Printed by: *Kosmos*, Belgrade

Published quarterly

LERNEN UND UNTERRICHT
2. Jahrgang • Heft 03 • 2016 • 419–638
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad

Redaktion:

Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad

Prof. Dr. Veljko Bandur, Belgrad

Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad

Prof. em. Dr. Milenko Brkić, Mostar

Prof. Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana

Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad

Doz. Dr. Dijana Vučković, Nikšić

Prof. Dr. Mirko Dejić, Belgrad

Prof. em. Dr. Ćemal Dolićanin, Novi Pazar

Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad

Prof. Dr. Tamara Efendić Spahić, Tuzla

Doz. Dr. Ljiljana Živković, Belgrad

Prof. Dr. Sadeta Zečić, Sarajevo

Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka

Prof. Dr. Marina Janjić, Niš

Dr. Zorica Jocić, Valjevo

Prof. Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola

Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad

Prof. Dr. Maja Ljubetić, Split

Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad

Prof. Dr. Ljubica Marjanović Umek, Ljubljana

Prof. Dr. Milan Matijević, Zagreb

Prof. Dr. Blagoje Nešić, Kosovska Mitrovica

Doz. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac

Doz. Dr. Nenad Tomović, Belgrad

Prof. Dr. Dragica Trivić, Belgrad

Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Kragujevac

Prof. Dr. Marko Šuica, Belgrad

Schriftleitung: Mag. Mirjana Ilić, *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung

Lektorat und Korrektur: Nataša Šuljagić

Übersetzung: Jagoda Aleksić, ins Englische

Larisa Stambolija, ins Deutsche

Grafische Gestaltung: Željko Tešević

Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag, Belgrad

Auflage: 500 Exemplare

Druck: *Kosmos*, Belgrad

Erscheinungsweise: 4 Hefte pro Jahr

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Semir I. Šejtanić (pregledni članak) <i>Komunikacija u didaktičkim teorijama</i>	429–444
Гордана М. Чапрић (стручни чланак) <i>Евалуација квалитета рада школа – преглед европских пракси и трендова</i>	445–462
Јасна М. Максимовић, Јелена Д. Стаматовић (прегледни чланак) <i>Подрика деци оштећеног вида у инклузивном вртићу</i>	463–474
Наташа Б. Станковић Шошо (оригинални научни чланак) <i>Стваралачке активности у проучавању Нушићевог књижевног дела</i>	475–492
Мирјана М. Стакић Савковић (прегледни чланак) <i>Аутобиографски и аутопоетички фрагменти у критичким рефлексијама (Јован Дучић о песнику Мостара и о свом књижевном сапутнику Алекси Шантићу)</i>	493–510
Марија М. Бјељац (стручни чланак) <i>Методички приступи драмским књижевним делима</i>	511–526
Мирела Р. Мрђа, Даниел А. Романо (оригинални научни чланак) <i>Модел задатака за процјену студентске успјешности на курсу Методика наставе математике I учитељског програма</i>	527–546
Славиша В. Јењић, Желимир Ж. Драгић (оригинални научни чланак) <i>Истраживачки рад ученика у пројектној настави природе и друштва</i>	547–570
Ненад Р. Стојковић (оригинални научни чланак) <i>Ставови наставника основне школе о развоју демократије</i>	571–590

Славољуб Ј. Хилченко, Зоран П. Каралић (стручни чланак) <i>Примена мултимедије у подучавању основним математичким појмовима у предшколској установи</i>	591–608
Sadeta I. Zečić, Šejla I. Kadribašić (stručni članak) <i>Uloga školskog bibliotekara u radu sa učenicima sa posebnim potrebama</i>	609–622

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Александра М. Михајловић (приказ) <i>Нови приручник за оне који уводе предшколску децу у свет математике</i> (Мирко Дејић, <i>Предшколац у свету математике</i> , Креативни центар, Београд, 2016)	623–625
Бојан М. Марковић (приказ) <i>Од буквара до читанки – аналитичка доследност и методички опрез</i> (Зона Мркаљ, <i>Од буквара до читанки (методичка истраживања)</i> , Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд, 2016).....	626–628
БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА	629–630
УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА	631–632

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Semir I. Šejtanić (review paper) <i>Communication in Didactic Theories</i>	429–444
Gordana M. Čaprić (professional paper) <i>Evaluation of School Quality – Review of European Practices and Trends</i>	445–462
Jasna M. Maksimović, Jelena D. Stamatović (review paper) <i>Support for Children with Visual Impairments in Inclusive Preschool</i>	463–474
Nataša B. Stanković Šošo (original scientific paper) <i>Creative Activities in the Studies of Nušić's Literary Work</i>	475–492
Mirjana M. Stakić Savković (review paper) <i>Autobiographical and Autopoetic Fragments in Critical Reflections (Jovan Dučić on the poet of Mostar and his literary companion Aleksa Šantić)</i>	493–510
Marija M. Bjeljac (professional paper) <i>Methodological Approach to Plays</i>	511–526
Mirela M. Mrđa, Daniel A. Romano (original scientific paper) <i>Model of Exam Tasks for Assessing Student Achievement in the course "Teaching Methodology of Mathematics" of the Teacher Education Program</i>	527–546
Slaviša V. Jenjić, Želimir Ž. Dragić (original scientific paper) <i>Student Research in Project-Based Instruction in Science and Social Studies Classes</i>	547–570
Nenad R. Stojković (original scientific paper) <i>Primary School Teachers' Attitudes toward the Development of Democracy</i>	571–590

Slavoljub J. Hilčenko, Zoran P. Karalić (professional paper) <i>Implementing Multimedia in Teaching Basic Mathematical Concepts in Preschool</i>	591–608
Sadeta I. Zečić, Šejla I. Kadribašić (professional paper) <i>The Role of the School Librarian in the Education of Children with Disabilities</i>	609–622

2. REVIEWS

Aleksandra M. Mihajlović (review) <i>New Manual for All Those Who Introduce Preschool Children into the World of Mathematics</i> (Professor Mirko Dejić, PhD, “Preschooler in the World of Mathematics”, Creative Center, Belgrade, 2016).....	623–625
Bojan M. Marković (review) <i>From the Primer to the Reader – Analytical Consistency and Methodological Caution</i> (Zona Mrkalj, <i>From the Primer to the Reader – Methodological Research</i> , University of Belgrade, Faculty of Teacher Training, Belgrade, 2016).....	626–628

ABOUT AUTHORS	629–630
----------------------------	---------

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	633–634
---------------------------------------	---------

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

- Semir I. Šejtanić** (Übersichtsartikel)
Kommunikation in didaktischen Theorien 429–444
- Gordana M. Čaprić** (Fachartikel)
Bewertung der Qualität der Schularbeit – Übersicht der europäischen Praxis und Trends 445–462
- Jasna M. Maksimović, Jelena D. Stamatović** (Übersichtsartikel)
Unterstützung für Kinder mit beschädigtem Sehvermögen im inklusiven Kindergarten 463–474
- Nataša B. Stanković Šošo** (Originalfachartikel)
Schöpferische Aktivitäten in Forschung der literarischen Werke von Nušić 475–492
- Mirjana M. Stakić Savković** (Übersichtsartikel)
Autobiographische und autopoetische Fragmente in kritischen Reflexionen (Jovan Dučić über den Dichter aus Mostar und seinen literarischen Begleiter Aleksa Šantić) 493–510
- Marija M. Bjeljac** (Fachartikel)
Methodischer Zugang zu den literarischen Dramawerken 511–526
- Mirela R. Mrđa, Daniel A. Romano** (Originalfachartikel)
Ein Modell der Aufgaben zur Bewertung der Studentenleistungen im Kurs „Methodik des Mathematikunterrichts I“ für Lehrer 527–546
- Slaviša V. Jenjić, Želimir Ž. Dragić** (Originalfachartikel)
Forschungsarbeit der SchülerInnen im Projektunterricht Natur und Gesellschaft 547–570
- Nenad R. Stojković** (Originalfachartikel)
Verhalten der Grundschullehrkräfte gegenüber der Demokratie 571–590

Slavoljub J. Hilčenko, Zoran P. Karalić (Fachartikel) <i>Anwendung der Multimedia in der Lehre der mathematischen Basiskonzepte für das Vorschulalter</i>	591–608
Sadeta I. Zečić, Šejla I. Kadribašić (Fachartikel) <i>Rolle der SchulbibliothekarInnen in der Arbeit mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen</i>	609–622
 2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN	
Aleksandra M. Mihajlović (Darstellung) <i>Das neue Handbuch für alle, die die Kinder im Vorschulalter in die Welt der Mathematik hineinführen</i> (Prof. Dr. Mirko Dejić, „Der Vorschüler in der Welt der Mathematik“, Kreativni centar, Belgrad, 2016)	623–625
Bojan M. Marković (Darstellung) <i>Von der Fibel bis zum Lesebuch – Analytische Beständigkeit und methodische Vorsicht</i> (Zona Mrkalj, <i>Von der Fibel bis zum Lesebuch - methodische Forschungen</i> , Fakultät für Lehrkräfte, Universität Belgrad, Belgrad, 2016)	626–628
INFORMATIONEN ÜBER DIE AUTOREN	629–630
RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG	635–637

Semir I. Šejtanić
Univerzitet „Džemal Bijedić” u Mostaru, Nastavnički fakultet

KOMUNIKACIJA U DIDAKTIČKIM TEORIJAMA

Rezime: Didaktika, kao opća teorija nastave, u osnovi je interaktivne stvaralačke komunikacije između nastavnika i učenika. Dok je tradicionalna didaktika Komenskog i Herbarta bila usmjerena na nastavnika i gradivo, nastavni plan i program, a nastavnik je bio posrednik između nastavnih sadržaja i učenika, dotle je savremena didaktika usmjerena na učenika. Cilj ovog rada bio je istražiti i analizirati komunikaciju između učenika i nastavnika u svjetlu savremenih didaktičkih teorija u odnosu na tradicionalnu nastavu. Bavili smo se: kritičko-konstruktivnom teorijom Volfganga Klafkija, Hajmanovom didaktičkom teorijom strukturalizma, Šulcovom didaktičkom teorijom poučavanja, didaktičkom teorijom kurikuluma Kristine Meler, kritičkom teorijom nastavne komunikacije Rajnera Vinkela i kritičko-komunikativnom teorijom Šefera i Šalera. U ovoj istraživačkoj studiji koristili smo metodu teorijske analize i sinteze. Rezultati do kojih smo došli pokazuju da je većina didaktičkih teorija otvorena za razvoj demokratske, humane i participacijske komunikacije između svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: *didaktičke teorije, komunikacija, učenik, nastavnik.*

UVOD

Historijski posmatrano, možemo vidjeti da je nauka pokazala veliki napredak tek kada su ljudi svoje ideje organizovali u obliku teorija i kada su drugi te teorije vrednovali, te na osnovu njih kreirali i inovirali nove teorije koje su njima služile za eksperimentisanje i povećanje znanja. Čuveni Herbart često je govorio da je „dobra ona teorija koja se dugo održava da bi dovela do još bolje teorije” (prema: Vilotijević, 2001: 9). Neka teorija opstaje kao valjana sve dok je činjenica i praksa ne potvrde ili opovrgnu. Da bi današnje obrazovanje odgovorilo na zahtjevniju ulogu, neophodno je kreirati uslove za što uspješniju komunikaciju i podsticanje individualnog razvoja svakog pojedinca i njegovo osposobljavanje za aktivno participiranje u savremenom društvu. Iako su u posljednje

vrijeme napravljeni pozitivni pomaci u realizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, neophodno je u još većoj mjeri uključiti učenike u njegovu realizaciju jer su još nedovoljno angažovani u pripremi, organizaciji i realizaciji nastavnog procesa. U vezi s tim mogu nam biti od pomoći i gledišta savremenih didaktičkih teorija.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Teorijsko istraživanje komunikacije između učenika i nastavnika koncipirali smo unutar pojedinih didaktičkih teorija, uz poštovanje tematski relevantnih autorskih priloga i prethodnih tangentnih eksplorativnih ispitivanja koja su nam bila dostupna. Cilj istraživanja bio je teorijski istražiti i analizirati komunikaciju između učenika i nastavnika u svjetlu savremenih didaktičkih teorija u odnosu na tradicionalnu nastavu u: kritičko-konstruktivnoj teoriji Wolfgang Klafkija, Hajmanovoj didaktičkoj teoriji strukturalizma, Šulcovoj didaktičkoj teoriji poučavanja, didaktičkoj teoriji kurikulumu Kristine Meler, kritičkoj teoriji nastavne komunikacije Rajnera Vinkela i kritičko-komunikativnoj teoriji Šefera i Šalera. Kao osnovnu metodu ovog istraživačkog rada koristili smo metodu teorijske analize i sinteze.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

U nastavku našeg rada teorijski ćemo proučiti i obrazložiti svaku od navedenih teorija i njihov značaj za razvoj komunikacije, odnosno, u kojoj mjeri savremene didaktičke teorije doprinose razvoju otvorene, demokratske i participacijske komunikacije u realizaciji nastavnog procesa.

KOMUNIKACIJA U KLAFKIJEVOJ KRITIČKO-KONSTRUKTIVNOJ DIDAKTIČKOJ TEORIJI

Wolfgang Klafki (Wolfgang Klafki), njemački didaktičar šezdesetih godina prošlog vijeka, izgradio je prvu koncepciju svoje didaktike polazeći od kategorije obrazovnih sadržaja. Tu koncepciju smatrao je didaktikom u užem smislu jer je usmjerena samo prema sadržajima, te ima najuži predmet izučavanja. On polazi od shvatanja da se čovjek obrazuje u susretu sa kulturnom stvarnošću. Istovremeno se usvajaju određeni sadržaji i razvijaju tjelesne i duhovne snage učenika (čime se ostvaruje materijalna strana obrazovanja), a razvijaju se i unutrašnje snage kojima se otkriva sâm učenik (čime se ostvaruje formalna strana obrazovanja).

Klafkijevo djelo *Didaktička analiza* predstavlja primjenu didaktičke teorije u užem smislu u nastavnoj praksi i ona pomaže da se utvrdi da li izabrani sadržaj omogućava da se kroz posebno sagleda opšte. To je pomoć nastavnicima da planiraju nastavu i da se za nju pripremaju. Osnovni pojam ove koncepcije jeste obrazovanje i on se kao vrijednosna kategorija ostvaruje preko realnih nastavnih sadržaja, čiji izbor predstavlja centralni zadatak ove didaktike. Ovakom koncipiranu didaktiku kritikovali su predstavnici didaktike zasnovane na teoriji učenja (Berlinski model). Dvadesetak godina kasnije, Klafki stvara novu, sveobuhvatniju koncepciju – **kritičko-konstruktivnu didaktičku teoriju**. Posebnu pažnju posvećuje načelima *samoodređivanja*, *solidarnosti* i *spособnosti suodlučivanja učenika*. Ova načela moguće je dovesti u vezu sa komunikacijom učesnika vaspitno-obrazovnog procesa budući da se ona ne mogu realizovati bez komunikacije. Razvijanje sposobnosti samoodređivanja i solidarnosti podrazumijeva sposobnost učesnika vaspitno-obrazovnog procesa da razmišljaju i obrazlažu. Da bi se te sposobnosti razvile i unapredile, neophodna je neposredna, otvorena i demokratska dvosmjerna komunikacija. Klafki posebnu pažnju posvećuje planiranju nastave i razrađuje je u pet opštih teza:

1. Pod konceptom opšteg određenja nastavnog cilja on podrazumijeva „pružanje pomoći učenicima kako bi razvili svoje sposobnosti samoodređivanja i solidarnosti, čiji je jedan momenat sposobnost suodlučivanja” (Klafki, 1994: 16). Učenik u nastavnom procesu shvaćen je kao misleći i aktivni subjekt koji – upoznajući svijet – razvija svoje unutrašnje snage tako što djeluje i komunicira u društvu u skladu s obrazloženim postavljenim ciljem.

2. Realizacija nastave odvija se u međusobnoj interakciji i komunikaciji učenika i nastavnika. Učenici uz pomoć nastavnika samostalnije stiču znanja, pri čemu razvijaju sposobnosti rasuđivanja, vrednovanja i djelovanja za dalje učenje, usavršavanje, samovaspitanje i samoobrazovanje. Nastavnik je u procesu komunikacije i interakcije stavljen u proces vlastitog učenja i usavršavanja. Nastava je komunikacijsko-interakcijski proces.

3. Učenje u ovoj teoriji mora biti putem otkrivanja, smisleno i sa razumijevanjem.

4. Poučavanje treba biti planirano u skladu s načelima samoodređenja, solidarnosti, suodlučivanja, pri čemu učenici zajednički komuniciraju sa nastavnikom u planiranju nastave, njenih pojedinih faza, kao i u njenoj kritičkoj analizi.

5. Klafkijeva kritičko-konstruktivna teorija nastavu i realizaciju nastavnog procesa shvaća kao interakciju, „što upućuje na činjenicu da je nastava uvijek i socijalni proces” (Klafki, 1994: 17). Nastava se ne shvata kao proces koji se tiče samo učenika (personalistički pristup), nego i kao društveno zbivanje. Konstruktivna nastava ide dalje od kritičkog opisa stanja, mijenja praksu, odnosi među faktorima su emancipatorski, a pri tome ona osposobljava učenike da spoznaju sebe i svoje potrebe, potrebe drugih, samoodređenje, solidarnost i sl.

Nova koncepcija Klafkija je kritička jer ne prihvata date društvene okolnosti u gotovom obliku, već ih sagledava kritički. Zadatak obrazovanja jeste da utiče na odnos prema drugima i da pripremi za solidarno ponašanje, a „intencionalnost ima prednost nad svim drugim elementima didaktičke stvarnosti, sa posebnim osvrtom prema potrebama učenika, ali i zahtjevima društva” (Lazić, 2008: 84). Nastava se shvata kao povezivanje poučavanja i učenja, odnosno komunikacijski interakcijski proces, gdje učenici uz pomoć nastavnika sve samostalnije stiču nova znanja i saznanje oblike. Učenik ima ulogu aktivnog subjekta koji zajednički sa nastavnikom učestvuje u pripremanju, planiranju i kritičkoj analizi nastave. Klafkijeva teorija ima posebnu vrijednost za razvijanje međusobne komunikacije učenika i nastavnika zato što ona objašnjava značaj metodičkog strukturiranja procesa poučavanja i učenja. Prema Klafkiju, novi koncept nastave zasniva se na koncepcijama poučavanja i učenja, koji su prožeti analizom nastavne interakcije.

Klafkijeva kritičko-konstruktivna didaktička teorija odbacuje ideju tradicionalne predavačke nastave, koja se odvija u jednosmjernom odnosu i jednosmjernoj nedemokratskoj komunikaciji nastavnika prema učeniku i pasivnom odnosu učenika prema nastavi, nastavnim sadržajima i nastavniku. Ona nastavu shvata kao komunikacijski interakcijski proces u okviru kojeg učenici aktivno, zajednički i ravnopravno učestvuju u planiranju, izboru i u realizaciji nastavnih aktivnosti u jednoj demokratskoj komunikaciji i interakciji, uz ispoljavanje međusobne tolerancije, poštovanja, kritike i samokritike, solidarnosti i sl.

KOMUNIKACIJA U HAJMANOVOJ DIDAKTIČKOJ TEORIJI STRUKTURALIZMA

Među glavne didaktičke teorije šezdesetih godina XX vijeka, ne samo u Njemačkoj, nego i u Evropi, ubrajamo Hajmanovu didaktičku teoriju strukturalizma. Ova teorija temelji se na strukturalizmu koji polazi od toga da se strukturom utvrđuje cjelina nekih odnosa koji su stalni i u raznim promjenama, pa je tako ovdje postojao pokušaj da se stvori bezvremenska struktura nastave. Osnova u Hajmanovoj koncepciji jeste učenje, odnosno *poučavanje*, kako bi se istakao značaj upućivanja i pomoći učeniku, a „nastava podrazumijeva učenje i poučavanje, kao djelimično usmjeren proces na progresivnom mijenjanju ličnosti” (Knežević, 1986: 30). Hajman iz klasičnog didaktičkog trougla izbacuje nastavnika, a trougao transformiše u didaktički šestougao, gdje četiri ugla predstavljaju *područje odlučivanja* (intencija, sadržaj, metod i mediji), a preostala dva predstavljaju *područje uslova* (antropološko-psihološke i sociokulturne pretpostavke), na kojima se temelji planiranje nastave. Pomoću ovakve strukture pokušava

se konstruisati jedinstveni model – metamodel koji bi didaktici poslužio za objašnjenje svih teorija učenja i nastave.

Prema Hajmanovoj teoriji, treba pripremiti nastavnike da promišljaju svoju praksu, da je analiziraju i zaključuju o pojavama u njoj. Na osnovu toga, i na osnovu razmjene iskustava u praksi sa kolegama, nastavnici dolaze do teorijskih objašnjenja jer se nastava posmatra i razumije kao jedinstvo poučavanja i učenja, a realizuje se kroz princip međuzavisnosti. Ako se neki element mijenja u bilo čemu, mora doći do promjene u svim ostalim elementima. Po Hajmanovom modelu nastava treba da je „dizajnirana tako da u njoj uvijek nakon formalnog može ostati konstanta, varijabla sadržaja i osnovne strukture kao: namjera, sadržaj, metodika i medijski odnosi” (Heimann, 1976: 153).

Hajmanova teorija sadrži postavku da nastavnik pomoću ciljeva, sadržaja, metoda i medija odlučuje kakva će nastava biti. On ističe tri dimenzije intencionalnosti:

1. *pragmatičko-dinamičke pedagoške intencije* (utiču na vještine, navike i htjenja učenika);
2. *kognitivno-aktivne pedagoške intencije* (utiču na razvoj mišljenja učenika od receptivnog, preko smisaonog do izvjesnog saznanja);
3. *patičko-afektivne pedagoške intencije* (odgovorne za emotivni razvoj učenika – želja, doživljaj, uvjerenje) (Heimann, 1976:155).

Svaka intencionalna kategorija sastoji se od hijerarhijske skale sopstvenih elemenata složenih po težini zahtjeva. Učenici u dovoljnoj mjeri ne komuniciraju sa nastavnikom jer on, u skladu sa predmetom nastavnog gradiva, odlučuje do kog će nivoa ostvariti odabrane nastavne ciljeve i kojoj kategoriji će dati prednost. Učenici nemaju mogućnost dvosmjerne komunikacije. Osim ovog, Hajman je u svoju teoriju uveo zakon permanentne indukcije, čime traži da nastavnik odredi u kojoj će od tri dimenzije biti težište nastavnog časa, kakve efekte očekuje i šta će time postići. U jednom času se međusobno prožimaju emotivne, kognitivne i djelatne dimenzije, koje su međusobno povezane i utiču jedna na drugu.

Nastavnik treba da zna šta želi časom da postigne da bi adekvatno dao prednost određenoj dimenziji, u zavisnosti od prirode nastavnog gradiva. Hajman smatra da se sadržaj javlja u tri oblika: kao nauka, kao tehnika i kao praksa, a tehnika je najvažniji dio sadržaja. Metoda označava način realizacije nastavnog časa, a ostvaruje se raščlanjivanjem sadržaja (nastavne lekcije) na manje dijelove, što će omogućiti učenicima da lakše usvoje i savladaju nastavno gradivo, koje će kasnije moći da povežu u jednu cjelinu. Mediji služe za prenos informacija putem modernih sredstava informisanja i da budu posrednici između učenika i sadržaja. Osnovni elementi nastave po Hajmanovom modelu – intencija, sadržaj, metode i mediji – zavise od antropološko-psiholoških i sociokulturnih uslova, odnosno odlika učenika i nastavnika i uslova sredine kako će se planirati i

realizovati nastavni proces. „Hajmanov model strukturalizma predviđa mogućnost da nastavnik na kraju časa, poslije realizacije nastavne jedinice, vrši dodatne evaluacije tako što domete i ishode nastavnog rada upoređuje sa planiranim i pripremljenim tokom nastavnog rada. On analizira objektivne i subjektivne faktore ostvarenih nastavnih procesa i rezultata” (Ilić, 2000: 85). Ovakva analiza može imati pozitivno povratno djelovanje na nastavnu praksu za planiranje novih nastavnih jedinica, ali dolazi sa malim zakašnjenjem.

Da bismo kvalitetno pripremili i realizovali nastavni proces, veoma je važno da se uključe oba aktera realizacije nastave, učenik i nastavnik, da međusobno komuniciraju i kreiraju interakciju sa uvažavanjem i odlučivanjem. Hajmanov model ne predviđa demokratsku i otvorenu komunikaciju jer učenik, po ovom modelu, samo izvršava odluke koje je nastavnik samostalno donio. On tek implicira samoupravljačku poziciju učenika i nastavnika kao preduslov, princip i načelan zahtjev, ali one nisu eksplicirane među područjima odlučivanja niti u okviru Hajmanovog modela strukturalizma.

KOMUNIKACIJA U ŠULCOVOJ DIDAKTIČKOJ TEORIJI POUČAVANJA

Pozitivistički metodološki pristup u istraživanju nastave, učenja i poučavanja afirmisao je saradnik i suosnivač Berlinskog didaktičkog koncepta¹ Wolfgang Šulc (Wolfgang Schulz). Krajem šezdesetih godina XX vijeka, Šulc je napustio model nastave Berlinske didaktičke škole i zalaže se za jednake šanse za učenje, za individualizirani rad, autonomiju škole i ističe da je glavni cilj škole vaspitanje za najveće moguće raspolaganje samim sobom, a jedno od najvažnijih sredstava za to jeste učešće učenika u planiranju i realizaciji nastave. Ovaj model je progresivan po tome što traži da svi učesnici nastavnog procesa učestvuju u planiranju nastave (učenik, nastavnik, roditelj), zalaže se za međusobnu komunikaciju, samoodređivanje i solidarnost učenika, kao i za školu koja će biti humanija prema učenicima. Osnovni smisao nastave, po Šulcovom modelu, jeste interakcija i komunikacija međusobnih nosilaca aktivnosti u školi i realizaciji nastave „o razvijanju same (učenikove) ličnosti, o njezinom smisaonom usmjerenju i djelatnoj poziciji” (Mollenhauer, 1972: 42).

¹ Teoriju su osnovali i razvili njemački didaktičari Hajman i Šulc (Paul Heiman, Wolfgang Shulc, 1972). Osnovna kategorija (pojam) pozitivistički orijentisane Berlinske didaktičke škole (modela) jeste nastava. Nastavu razumiju kao jedinstvo poučavanja i učenja.

Proučavajući školu i realizaciju nastavnog procesa uočio je da je to područje u kome se isprepliću i prožimaju interesi različitih aktera vaspitno-obrazovnog procesa (učenika, nastavnika, škole, studenata, roditelja, istraživača) i društvenog života. On je koncipirao didaktiku kao teoriju poučavanja u polju škole. U njegovoj teoriji učenici i nastavnici su međusobni partneri koji samostalno, bez prisile, demokratski komuniciraju i dogovaraju se o planiranju, pripremi i realizaciji nastavnih sadržaja. Učenici u nastavi treba da dožive potpunu emancipaciju. Ona obuhvata mogućnosti sticanja trajnih sposobnosti za učenje. Zato nastavu treba osmišljavati na različite načine, uvodeći različite postupke koji doprinose osposobljavanju učenika za učenje i razvijanje različitih sposobnosti.

Planiranje nastave realizuje se na četiri nivoa, a kao kriterijum uzima se vrijeme u kojem plan treba da se realizuje. To su:

1. *Perspektivnim planiranjem* predviđa se nastava za duži period (godinu ili pola godine), i to okvirno, kao redoslijed nastavnih jedinica.

2. *Tematskim planiranjem* obuhvataju se nastavne jedinice za jednu tematsko-smislonu cjelinu. Uzima se dio perspektivnog plana.

3. *Procesno planiranje* je konkretnije od tematskog. Njime se za pojedine nastavne jedinice predviđa slijed nastavnih koraka, vrijeme realizacije, vrsta komunikacije, oblici i metode rada.

4. *Korektivnim planiranjem* reagira se na nove momente koji nisu bili predviđeni prethodnim planiranjem (Vilotijević, 2001: 68).

Šulc u nastavi zagovara takve situacije u kojima će učenici „raspolagati” sami sobom. U nastavi treba da se razvijaju kompetencije, odnosno usvajaju znanja, razvijaju sposobnosti i stavovi. Bez toga učenici ne mogu doživjeti ni ličnu, ni društvenu afirmaciju. Nastava i škola imaju posebnu ulogu u socijalnom djelovanju. „Samoprodukcija učenika kao orijentisanih članova društva sposobnih da djeluju ne može se ostvariti bez sporazumijevanja s njima o zadatku, namećući im, bez njihovog suodlučivanja” (Schulz, 1994: 39). Ovdje je vidljivo istaknuta učenička participacija u međusobnoj demokratskoj komunikaciji u planiranju i realizaciji nastave.

U svrhu tematskog planiranja nastave Šulc je konstruisao shemu od četiri polja:

1. *intencije i teme;*
2. *polazni položaj poučavanih i nastavnika;*
3. *varijable prenošenja – metode i mediji;*
4. *kontrola uspjeha.*

Ovdje se insistira na međuzavisnosti, komunikaciji i interakciji nastavnika i učenika pri planiranju, kao i na institucionalnim i društvenim pogledima na svijet koji međusobno utiču jedni na druge i tako se prostiru oko polja djelovanja.

Praveći razliku između poučavanja i učenja, Šulc u svojoj teoriji stavlja akcenat na učenje koje pospješuje samostalnost i autonomiju, a ona se odvija kroz interakciju. Zagovornici Šulcove didaktičke teorije poučavanja, nastavnika i učenika stavili su u subjekatsku poziciju u odnosu na druge neposredne faktore nastave. Oni su interakcijski partneri u nastavi koji komuniciraju neposredno. Interakcijski, nenasilan odnos između neposrednih činilaca nastave ogleda se u planiranju nastave, ravnopravnom, demokratskom učešću nastavnika, učenika, pa i roditelja, u sporazumnom određivanju zajedničkih ciljeva i zadataka. Osnovni smisao interakcije u nastavi jeste sporazumijevanje nosilaca rada u školi i nastavi o razvijanju same učenikove ličnosti, njenom smisaonom usmjeravanju i djelatnoj dispoziciji. Odabir nastavnih sadržaja i aktivnosti vrši se u jednoj zdravoj razrednoj klimi punoj poštovanja, uvažavanja mišljenja, različitih stavova učenika, nastavnika i roditelja. Proces komunikacije učenika i nastavnika, odnosno proces prihvatanja, odbijanja i predlaganja novih varijanti nastave, doprinosi uspostavljanju demokratske, humane i radne atmosfere i međusobnog uvažavanja između neposrednih činilaca nastave.

Proces poučavanja u Šulcovoј teoriji vrši se metodom razgovora u kojoj dominira dvosmjerna demokratska komunikacija između učesnika i nosilaca, nastavnog procesa tj. učenika i nastavnika. U ovakvom procesu poučavanja *uvijek* ima razgovora, diskusije, međusobnog uvjeravanja i dogovaranja, a učenik i nastavnik u procesu poučavanja i učenja zajedno učestvuju, ponekad sa različitih, a ponekad sa istih pozicija i uloga. Nastavni proces, po Šulcu, podrazumijeva interakciju, solidarnost, socijalizaciju, suodlučivanje, kooperaciju, tj. sve bitne pretpostavke za razvijanje kvalitetne komunikacije.

KOMUNIKACIJA U DIDAKTIČKOJ TEORIJI KURIKULUMA KRISTINE MELER

Učenje i poučavanje učenika nije moguće realizovati bez odgovarajućeg plana. Planovi su neophodni u svakoj djelatnosti, a posebno u vaspitno-obrazovnoj jer bez njih se ne može optimalizovati proces učenja i poučavanja. Teorija kurikuluma Kristine Meler (Christine Möller) ne obuhvata jedinstven kurikulumski didaktički model, već podrazumijeva plan za sastavljanje i realizaciju nastavnih jedinica, a taj plan sadržava „iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja, te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja” (Möller, 1994: 79).

Razvijanje kurikuluma se odvija u tri međusobno zavisna procesa:

1. *planiranje učenja;*
2. *organizacija učenja;*
3. *kontrola učenja.*

Planiranje zadatog ponašanja ili učenja jeste određivanje ciljeva jedne nastavne jedinice, nakon čega slijedi planiranje najpovoljnije strategije za postizanje odabranih ciljeva, za postizanje zadatog ponašanja, tj. organizacija učenja. Kontrola učenja se sastoji u razvijanju i izboru kontrolnih postupaka pomoću kojih se provjerava da li su učenici, organizacijom učenja koja je odabrana, stvarno postigli prethodno postavljene ciljeve. Analiza i vrednovanje se ostvaruje tek nakon što je kurikulum bio ostvaren. U okviru procesa razvijanja kurikuluma, od nastavnika se očekuje da eksplicitno i jasno, u međusobnoj komunikaciji sa učenicima, iskaže ciljeve učenja, na koji način planira učenje i njegovu realizaciju, te da osmisli postupke i izradi instrumente kako bi sproveo analizu o valjanosti sadržaja, zadataka, pouzdanosti, vrednovanjem utvrđenih vrijednosti i njihovih tumačenja ciljno usmjerenog pristupa u razvijanju kurikuluma. Ovakvom komunikacijom zatvara se krug planiranja, te se može početi iznova oslanjajući se na prethodne rezultate dobivene kontrole učenja.

Ako učenje organizujemo prema ciljno usmjerenom pristupu, postoji niz koraka pomoću kojih će učenici ostvariti postavljene im ciljeve:

1. *Opis nastavnih metoda* – opis puta do nekog cilja, a odnosi se na aktivnosti i učitelja i učenika, te na njihovu međusobnu komunikaciju.

2. *Klasifikacija nastavnih metoda* – po ciljevima učenja, po ponašanju, po obilježjima učitelja i učenika (višedimenzionalna klasifikacija).

3. *Izbor nastavnih metoda* – faza odlučivanja, odnosi se na zadane ciljeve učenja, a uzimaju u obzir različitosti svakog učenika (za svakog učenika nije primjerena ista metoda).

4. *Produkt procesa organizacije učenja* – kada smo izvršili opis svih nastavnih metoda, klasificirali ih, odabrali najprimjerenije, tada zaključujemo proces organizacije učenja, te povezujemo ciljeve učenja s učenicima.

Ako se planira djelovanje u skladu s ciljno usmjerenim pristupom, potrebno je sakupiti što veći broj *ciljeva učenja* koji dolaze u obzir za danu nastavnu jedinicu. Zatim te *ciljeve* moramo tako *opisati* da bude jasno koje oblike ponašanja mora izvesti učenik i na kojem sadržaju. Ako je postigao cilj, sakupljene *ciljeve* valja tako *rasporediti* da se jasno vidi kojim vrstama ponašanja i kojim sadržajnim grupama oni pripadaju. Na kraju, treba *odlučiti* koje od sakupljenih, jasno opisanih i raspoređenih ciljeva želimo ostvariti u nastavnoj jedinici koju namjeravamo planirati.

Sljedeći korak potreban za kontrolu učenja, prema ciljno usmjerenom pristupu, sastoji se od komunikacije sa učenicima i provjere jesu li ovakvom organizacijom učenja postigli zadane ciljeve, a to postižemo:

1. *testiranjem* – da se vidi jesu li učenici savladali zadane ciljeve;
2. *implementacijom* ciljno usmjerenih testova i zadataka;
3. *analizom* – da se vidi valjanost sadržaja i zadataka;
4. *vrednovanjem* postignutih rezultata.

Prema teoriji Kristine Meler, prednosti ciljno usmjerenog pristupa u razvijanju nastavnog kurikulumu su: transparentnost, koja podrazumijeva slobodnu demokratsku komunikaciju; povjerljivost, koja podrazumijeva da nastavnik ne polazi od teze da je sve dobro, već svoje odluke i postupke provjerava; uključivanje ključnih osoba (učenika i nastavnika) koji su nosioci odlučivanja u tom procesu; djelotvornost, koja ima prednost što konkretizuje opisane ciljeve učenja.

Model i teorija kurikulumu Kristine Meler snažno su uticali na tradicionalnu didaktiku u oblasti planiranja nastave i učenja. Svi učesnici nastavnog procesa (učenici, nastavnici i roditelji) aktivno su uključeni u realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa, zajednički na demokratski način komuniciraju i „ciljno usmjereni pristup smatraju središnjim sabirnim izvorima i važnim nosiocima odlučivanja koji u procesu planiranja i organizacije učenja igraju značajnu ulogu” (Möller, 1994: 93). Djelotvornost konkretno opisanih ciljeva učenja temelj je svake primjerene organizacije i kontrole učenja. Ovim se pruža mogućnost veće motivisanosti, angažiranosti, odgovornog kritičkog odnosa nastavnika i učenika u razjašnjavanju, mijenjanju i unapređivanju nastavne situacije. Zajednički rad učenika i nastavnika prožet je demokratskom komunikacijom i interakcijom pri određivanju ciljeva i zadataka edukativnih aktivnosti, odnosno procesa učenja i poučavanja.

KOMUNIKACIJA U DIDAKTIČKOJ KRITIČKO-KOMUNIKATIVNOJ TEORIJI RAJNERA VINKELA

Kritičko-komunikativna teorija Rajnera Vinkela (Rainer Winkel) predstavlja školsko poučavanje i učenje kao komunikacijski proces koji ima za cilj da kritički analizira postojeću stvarnost i pretvara je u zahtjevnije mogućnosti. Ova teorija je sistemski provjerljiva i korisna analiza za planiranje poučavanja i učenja. Pretenduje da bude sistemska, strukturalna i provjerljiva u uslovima demokratizacije i humanizacije komunikacijskih procesa u svim sferama vaspitno-obrazovnog rada.

Prema ovoj teoriji, kritički aspekt nastave znači da se postojeća nastavna stvarnost ne prihvata takva kakva jeste, već da se traže načini i mogućnosti za njeno poboljšanje. Svaki proces učenja koji treba da bude prožet kritikom usmjeren je na ostvarivanje postavljenih ciljeva. Nastava je komunikativna jer se shvata kao komunikacijski proces zasnovan na većem broju elemenata, tj. aksioma:

- permanencija: ne možemo ne komunicirati;
- odnos: svaki komunicirani sadržaj uspostavlja određeni odnos;
- određenost: u svakoj komunikaciji učesnici određuju uloge u kojima u danom trenutku komuniciraju;

- ekonomičnost: partneri se ponašaju ekonomično s obzirom na razlike i troškove komunikacije;
- institucija: komunikacije teže uspostavljanju putem službene ili poluslužbene institucionalizacije;
- očekivanost: radi uspostavljanja društvenog identiteta, u sve komunikacije ulaze očekivanja;
- pravila i uloge: komunikacije su ili više obilježene jednakošću partnera ili njihovom različitosti;
- sadržaji i odnosi: svaka komunikacija želi nešto saopštiti na određeni način;
- kontrola: sve komunikacije sadrže upute, savjete, želje pomoću kojih se učesnici međusobno osiguravaju;
- smetnja: sva ljudska komunikacija načelno je podložna smetnjama;
- sredstvo ili vlastiti cilj: komunikacije imaju ili više instrumentalni ili više konzumni karakter (Winkel, 1994: 98–99).

Učenik, usvajajući novo gradivo, ne može a da ne komunicira, bilo sa izvorima znanja, bilo sa drugim subjektima u nastavi. Sadržaj učenja omogućava uspostavljanje određenih odnosa (poučavanje, učenje). U takvom učenju, učenici mogu imati različite uloge, što doprinosi uspostavljanju kvalitetnije komunikacije. U procesu realizacije nastave i usvajanja novih sadržaja, kao i u istraživačkom radu koji učenik realizuje, treba postaviti cilj da učenik kritički promišlja o objektivnoj stvarnosti, s namjerom da u svakom novom radu njenom istraživanju pristupa sa povećanim zahtjevima. Učenje je komunikativni proces i poučavanje i učenje u njemu treba da postanu komunikativniji, više usmjereni na učenika, kooperativniji, transparentniji, manje podložni smetnjama, učenici bi više morali suodlučivati o nastavi i o sebi samima (Winkel, 1994: 99).

Nastavnici u kritičko-komunikativnoj teoriji napuštaju autokratske oblike ponašanja i sve više uspostavljaju saradničku atmosferu u školi i vaspitanju, pri čemu su sa jednakim odgovornostima uključeni učenici i roditelji. Pomoću strukturnih analiza, ova teorija želi deskriptivno empirijski zahvatiti složenost nastavnog procesa, jasno odrediti faktore i sastavne dijelove nastave, te ustanoviti i kritički sagledati zakone i planove nastavnih procesa i raditi na njihovom poboljšavanju.

Po ovoj teoriji, zadatak nastave jeste utvrđivanje stvarnih vrijednosti, a to se ostvaruje kritičkom analizom nastave pomoću empirijskih metoda sa četiri različita aspekta. Iz ovakve kritičke analize se razvijaju koraci planiranja koji moraju biti razumljivi učenicima, učiteljima i roditeljima. Žele se ustanoviti zakoni i planovi nastavnih procesa, a treba ih kritički upotrijebiti kako bi se nastava stalno poboljšavala. U nastavnom procesu kao cjelini izostavljena je komponenta evaluacije. Prema shvatanju zagovornika kritičko-komunikativne didaktič-

ke teorije, u etapi vrednovanja nastave „ne evaluiraju se samo ishodi nastavnog rada (obim i primjenjivost znanja, umijeća, napredaka u razvoju sposobnosti i sl.) već i kvalitet tekućih procesa poučavanja i učenja radi njihovog poboljšavanja” (Ilić, 2000: 111). Učenici i nastavnici međusobno demokratski komuniciraju, međusobno zajednički procjenjuju kvalitete rada, odnose, kako bi stimulirali i poboljšali buduću komunikaciju i uspjeh u vaspitno-obrazovnom radu.

Kritičko-komunikativna teorija ukazuje na strukturu nastave, njene komponente i aspekte, na osnovu kojih je moguće vršiti proučavanje procesa i efekata učenja u njoj. Ona podrazumijeva kreiranje optimalnih uslova za demokratsku i interaktivnu participaciju učenika i nastavnika u realizaciji nastavnih sadržaja, njihovu ravnopravnu komunikaciju i odgovornost za planiranje, realizovanje i evaluiranje nastave. Projekcijom i konkretizacijom ove didaktičke teorije, u osnovi gleda se na humanističku i emancipatorsku funkciju procesa poučavanja i učenja u školi, a teži se stvaralačkom ispoljavanju učenika i nastavnika, ravnopravnom demokratskom odlučivanju o nastavi i sebi samima, podijeljenim i jednakim odgovornostima za ishode vaspitno-obrazovnog procesa.

KOMUNIKACIJA U KOMUNIKATIVNOJ DIDAKTICI I PEDAGOGIJI ŠALER I ŠEFERA

Karl Herman Šefer (Karl Hermann Schäfer) i Klaus Šaler (Klaus Schaller) objavili su 1971. godine djelo *Kritična znanost obrazovanja i komunikativna didaktika*, koje obilježava u određenom smislu rođenje komunikativne pedagogije. Šefer se pri njegovom komunikativnom pristupu oslanja na filozofiju i pedagogiju pragmatizma i posebno izdvaja rad Džona Djujia (John Dewey) i Jirgena Habermasa (Jürgen Hebermas). On je razradio pristup pedagogiji komunikacije koja zauzima centralnu kategoriju u njegovom pedagoškom konceptu. Šaler je, što se tiče naučno-teoretskog orijentisanja pedagoške komunikacije, bio pod utjecajem fenomenološke tradicije. Ta orijentacija se, naravno, može primijetiti pri izmjeni pojma komunikacije. Tako se „komunikacija odnosi posebno na nivo intersubjektivnosti” (Schaller, 1987: 19), koji se, po Šaleru, povlači upravo od naviknutih razmišljanja i perspektiva moderne nauke. Teorija komunikacije se odnosi isključivo na nivo same razmjene informacija. U okviru instrumentalno-materijalističke tendencije, na kojoj se zasniva komunikativna didaktika, vidljiva je usmjerenost na učenika, kao i zahtjev za interakciju u nastavi. „Kritičko-komunikativna teorija bavi se odnosima između poučavanja i procesa učenja i proučavanjem problema, kako se na socijalne odnose odražavaju konstitutivne društvene norme” (Vilotijević, 2002: 29)

Šefer je razradio svoj nacrt komunikativne didaktike i pedagogije kroz dug period svog djelovanja u struci. Zato prikaz i rasprava o komunikativnoj didaktici i pedagogiji su ovisni o objavama Šefera, sa čijom pomoći se pokušavaju rekonstruisati osnovne karakteristike ove oblasti. Šefer poduzima interesantan eksperiment da bi istražio historijsku osnovu komunikativnog razmišljanja. On vidi zapadnu historiju obrazovanja kroz tri pravca: *konceptija obrazovanja idealizma*, *konceptija obrazovanja prirodnih i filozofskih struja* i *pedagogija pragmatizma* (Schäfer, 1986: 118), koja se, prema njemu, ravna sa *komunikativnom pedagogijom* (Schäfer, 1986: 125). Sva tri pravca ponašaju se dijalektički, međusobno su povezani:

1. teza (idealizam);
2. antiteza (prirodni filozofski pravac);
3. sinteza (pragmatizam).

Šefer tvrdi da je odlučujuća dimenzija komunikacije teza, antiteza i posredujuća sinteza, te smatra da se zadatak komunikativne pedagogije i didaktike sastoji samo od „totalne suprotnosti: komunikacije i interakcije, subjekat i grupa, individua i zajednica, razum i historija, refleksija i prorefleksija, unutrašnjost i spoljašnjost čovjeka, vaspitanje i nastava, mišljenje i iskustvo, orijentacija učitelja i učenika, teorija i praksa, ponašanje i djelovanje, mogu se interpretirati kao teza i antiteza. Kod sinteze se teza i antiteza u procesu komunikacije svedu na minimum i tu i ostaju. Tako teza i antiteza postaju dio aspekta koji će biti povezan prilikom većih komunikacijskih cjelina” (Schäfer, 1986: 240). Prilikom formalnog objašnjenja pod komunikacijom se podrazumjeva sinteza od teze i antiteze. Prilikom objašnjenja sadržaja Šefer se oslanja posebno na pragmatizam i interakciju. Ipak, ta dva objašnjenja komunikacije nalaze se u nerazjašnjenom odnosu. Jer, u slučaju činjeničnog pojašnjavanja komunikacije, Šeferova dijalektička metoda ne dolazi do izražaja, već se on oslanja ovdje na aktualne koncepte i teorije, bez obraćanja pažnje na njihovu dijalektičku vrijednost. On iznosi gledište prema kome postoje tri oblika društvene podrške:

- a) *emocionalna* – dobijanje pažnje, naklonosti i ljubavi;
- b) *materijalna* – svi oblici konkretne pomoći (novac, njega u bolesti itd.);
- c) *informaciona* – razjašnjavanje, objašnjavanje, davanje savjeta (Stanić, 2012: 232).

Bit razumijevanja pedagogije, po Šeferu, leži u globalnom cilju da se unaprijedi komunikativna interakcija učenika. Razumijevanje i saradnja predstavljaju samo metodu kojom se odvija ciljna nastava. S druge strane, ovo proturječi konceptu komunikativnog djelovanja, da bi se mogla kvalificirati kao metoda, jer upravo komunikativno djelovanje karakterizira to što ne slijedi šemu svrha – sredstvo strateškog djelovanja, već se oslanja na recipročna očekivanja ponašanja, kao što je odnos zajedništva i saradnje. Šefer smatra da su „komunikativna djelovanja edukativna, ukoliko prate pravila kategorije obrazovanja” (Schäfer,

1973: 266). Nažalost, tu tvrdnju Šefer nije razradio, tako da mnoga pitanja ostaju otvorena. Ako se pedagoško djelovanje izjednači sa komunikativnim djelovanjem, ostaje pitanje šta je to specifično kod pedagoškog djelovanja. Struktura škole i nastave posmatraju se kao spoj socijalnih odnosa i nastavnih sadržaja. Odnosi se procjenjuju na osnovu ostvarivanja koncepta emancipacije. Prema Šeferu, osnovna karakteristika komunikativne didaktike jeste ta što se ona trudi da što bolje prikaže značenje komunikacije i teorije o komunikaciji za različite nivoe pedagogije.

U središtu modela komunikativne ili kritičko-komunikativne teorije nalazi se omogućavanje komunikacije i uspostavljanje odnosa između učenika i nastavnika. Didaktika je shvaćena kao kritička teorija nastavne komunikacije, a nastavni čas se shvaća kao komunikacijski proces u kojem istu ulogu imaju sadržaj i odnos učenik – učenik, učenik – nastavnik. Nastavni čas je određen pravilima komunikacije i komunikacijskim djelovanjem (razgovor, govorno izražavanje, dijalog, pitanja, interakcija).

Šefer i Šaler smatraju da škola može doprinijeti poboljšanju društva i ukupnog razvoja čovjeka, te da u tom smislu didaktika – tj. proces poučavanja – može djelovati emancipacijski i praktično. Učenici u školi treba da se pripreme i osposobe da budu aktivni građani, subjekti i nosioci društvenih promjena.

ZAKLJUČAK

Bitna obilježja, mjesto, ulogu i značaj komunikacije učesnika vaspitno-obrazovnog procesa nastojali smo sagledati kroz najpoznatije savremene didaktičke teorije. Na osnovu naše analize, ustvrdili smo da su glavni akteri vaspitno-obrazovnog procesa učenici i nastavnici, te smo, uzimajući u obzir tu činjenicu, nastojali da sagledamo mogućnosti za unapređenje komunikacije u realizaciji nastavnog procesa, počevši od planiranja nastavnog rada preko njegove realizacije i evaluacije. Većina didaktičkih teorija otvorena je za razvoj demokratske, humane i participacijske komunikacije između svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. S tim u vezi možemo konstatovati **da je u većini savremenih didaktičkih teorija komunikacija demokratska, otvorena, da dopušta učeniku da ima vlastito mišljenje i oblikuje svoje stavove, kao i da ravnopravno komunicira sa nastavnicima.**

Didaktičke teorije, na osnovu svojih postavki, pretpostavljaju uključivanje učenika u međusobnu komunikaciju i interakciju, njihovu solidarnost, humanost, autonomiju, kao i ostale bitne pretpostavke za razvijanje kvalitetne komunikacije.

Literatura

- Илић, М. (2000). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Klafki, W.; Šulc, W.; Kube, F.; Meler, K.; Vinkel, R.; Blankerz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.
- Кнежевић, В. (1986). *Структурне теорије наставе*. Београд: Просвета.
- Лазих, Б. (2008). Интенционалност образовања у контексту дидактичких теорија. *Норма*, 3, 81–91.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess: Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*.
- Paul Heimann (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Schäfer, K. H.; Schaller, K. (1973). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Taschenbuch.
- Schäfer, K. H.; Schaller, K. (1976). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg.
- Schäfer, K. H. (1986). *Vernunft und Erfahrung. Bildungsgeschichtliche Grundlagen d. kommunikativen Paedagogik u. Didaktik*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation St. Augustin*. Annäherungen – Erprobungen.
- Станимировић, Д.; Мијатовић, Л.; Јаблан, Б. (2012). Друштвена подршка образовних установа ученицима са оштећењем вида. *Специјална едукација и рехабилитација*, 11 (2).
- Vilotijević, M. (2001). *Didaktika II*. Sarajevo: BH MOST.

Semir I. Šejtanić

University “Džemal Bijedić” in Mostar, Teachers’ Faculty

COMMUNICATION IN DIDACTIC THEORIES

Summary

Didactics, as the general theory of teaching, lies at the base of interactive creative communication between teachers and students. Whereas traditional, Comenius-Herbart didactics was focused on the teacher and the teaching material, syllabus and curriculum, where the teacher was the intermediary between the

teaching content and students, modern didactics is student-oriented. The objective of this research paper was to examine and analyze teacher-student communication using comparative analysis, in the light of modern didactic theories in relation to traditional teaching described in: Critical-Constructive Theory of Wolfgang Klafki, Heimann's Didactic Theory of Structuralism, Shultz's Didactic Theory of Teaching, Christine Meller's Didactic Theory of the Curriculum, Rainer Winkel's Critical Theory of Teaching Communication and Critical Communication Theory of Schaefer and Schaller. This research study used the method of theoretical analysis and synthesis. The results obtained show that most didactic theories are open for the development of democratic, open, humane and participatory communication among all participants of the teaching process.

Keywords: *didactic theories, communication, student, teacher.*

Semir I. Šejtanić

Universität „Džemal Bijedić“ in Mostar, Fakultät für Lehrkräfte

KOMMUNIKATION IN DIDAKTISCHEN THEORIEN

Zusammenfassung

Didaktik ist als allgemeine Theorie des Unterrichts in der Grundlage der interaktiven schöpferischen Kommunikation zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen. Während die traditionelle Didaktik auf den Lehrenden und den Lernstoff konzentriert ist, ist die moderne Didaktik auf den Lernenden konzentriert. Das Ziel dieser Studie war es, durch eine vergleichende Analyse die Kommunikation zwischen den SchülerInnen und den LehrerInnen zu untersuchen, und zwar im Lichte der modernen didaktischen Theorien in Bezug auf den traditionellen Unterricht: Kritisch-konstruktive Theorie von Wolfgang Klafki, Didaktische Theorie des Strukturalismus von Heimann, Didaktische Theorie des Lehrens von Schulz, Theorie der didaktischen Lehrpläne von Christine Meller, Die kritisch-kommunikative Didaktik von Rainer Winkel und Kritisch-kommunikative Theorie von Schäfer und Schaler. In dieser Studie verwendete der Autor die Methoden der theoretischen Analyse und Synthese. Die Ergebnisse, zu denen der Autor gekommen ist, zeigen, dass die meisten didaktischen Theorien offen für die Entwicklung der demokratischen, offenen, humanen und partizipativen Kommunikation zwischen allen Teilnehmern des Bildungsprozesses sind.

Schlüsselwörter: *didaktische Theorien, Kommunikation, Lernende, Lehrende.*

Гордана М. Чапрић

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд

ЕВАЛУАЦИЈА КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛА – ПРЕГЛЕД ЕВРОПСКИХ ПРАКСИ И ТРЕНДОВА¹

Резиме: Да би се осигурао квалитет у образовању, потребан је низ механизма, а пре свега самоевалуација и екстерна евалуација школа. Овим радом желимо да упознамо учеснике у домаћем образовном процесу са развојем тих механизма, пракси и савремених токова у европским земљама, како би се стекао бољи увид у правце кретања образовних политика у овом домену. Приказани подаци упућују на то да упркос детаљно развијеним политикама усмереним на развој механизма евалуације школа, комплексност овог подухвата носи многе изазове. Синхронизација ових механизма – уз повећану аутономију школа и додатна улагања у материјалне и људске ресурсе – може да повећа њихову делотворност и тиме допринесе бољој ефикасности образовног система у целини.

Кључне речи: школа, квалитет образовања, самоевалуација, екстерна евалуација, одговорност.

УВОД

Од осамдесетих година XX века у целом свету, а нарочито у Европи, почињу да се дешавају крупне економске, друштвене и политичке промене. Тај сложени процес, означен термином *глобализација*, описује међусобно зависан свет у којем политички, привредни, друштвени и културни односи нису лимитирани границама територија или држава и ниједна држава

¹ Рад је у скраћеном обиму био изложен као уводно предавања на стручном скупу *Вредновање у васпитно-образовном процесу*, одржаном 25. и 26. септембра 2016. године на Филозофском факултету у Београду.

ни ентитет нису изван утицаја активности других субјеката који су ван његове директне контроле (Милошевић, 2007).

Глобализација је довела до значајних политичких промена у домену редукције надлежности државе у широком броју друштвених области. Овај процес познат под именом децентрализација власти описује редистрибуцију моћи између нивоа и различитих актера управљања. Децентрализација и реформа јавног сектора, која са собом неминовно носи већу слободу деловања, довела је до повећања *одговорности* (engl. accountability) јавних служби тј. до друштвене одговорности. У том смислу, друштвена одговорност представља обавезу носилаца власти (који имају политичку и финансијску власт или неки други облик власти) да *полажу рачуне* и да сnose последице за своје поступке. Она може да се дефинише као проактиван процес у коме јавни сектор информише о плановима, предузима потребне акције, а њихово понашање и резултати су подложни провери и санкционисању (Ackerman, 2005).

У области образовања постоје три врсте система одговорности: а) усклађеност са прописима; б) поштовање професионалних норми; ц) усмереност на резултате. Ови системи се углавном синхронизовано користе у свим европским земљама, а разлике су само у томе *за шта* и *коме* су учесници у образовном систему одговорни. У првом случају, наставници су одговорни за спровођење прописа и „полажу рачуне” доносиоцима образовних одлука. У другом случају, за поштовање стандарда одговорни су пред својим колегама, док су у трећем случају за образовање ученика одговорни пред јавношћу (Anderson, 2005).

СИСТЕМ ОСИГУРАЊА КВАЛИТЕТА УСЛУГА У ОБРАЗОВАЊУ

Одговорност учесника у реализацији послова јавног сектора налази се у основи захтева за успостављање система осигурања квалитета. Систем осигурања квалитета чине политике, процедуре и праксе које се примењују као регулаторни механизми како би се остварили национално постављени циљеви квалитета образовања. Одликују га три фазе које обухватају низ специфичних активности (European Commission, 2015):

Фаза 1. *Стандардизација*. Обухвата активности развоја стандарда квалитета у различитим областима система (нпр. стандарди постигнућа, стандарди наставе и учења, стандарди професије наставника и др.).

Фаза 2. *Евалуација квалитета*. Обухвата низ активности које обезбеђују информације о резултатима рада наставника, школа и система у цели-

ни, како би се проверили ефикасност и одговорност. Активности се остварују кроз спровођење националних и међународних испитивања постигнућа ученика, као и интерне и екстерне евалуације школа.

Фаза 3. *Унапређивање квалитета*. Обухвата низ активности којима се унапређује квалитет рада наставника, школа и система као целине. Активности се остварују кроз стручно усавршавање наставника, школско развојно планирање, обезбеђивање дидактичког материјала, подршку стручних саветника, увезивање у мреже и друго.

Посебан сегмент који подупире систем осигурања квалитета представља информациони систем. Он обједињује све релевантне податке на основу којих се врши праћење и доносе одлуке за унапређивање квалитета рада установа (на локалном нивоу) или образовних политика (на националном нивоу).

РАЗВОЈ СИСТЕМА ОСИГУРАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Имајући у виду важност друштвене одговорности учесника и важност система осигурања квалитета, Европски савет је 1997. године најавио програме који ће се бавити осигурањем квалитета.² На конференцији у Прагу, 1998. године, министри 26 земаља су се сложили да Европска комисија треба да формира радну групу која ће идентификовати индикаторе квалитета и мерила (*benchmarks*), како би евалуација квалитета школа била боља.

Европски парламент и Европски савет су 2008. године описали темеље на којима почива осигурање квалитета образовања, у контексту Европског квалификационог оквира, који се могу применити у целокупном образовању. Да би се осигурала одговорност јавних служби и да би се континуирано унапређивао систем образовања, систем осигурања квалитета треба да буде заснован на договореним политикама и принципима Европског квалификационог оквира, да буде интегрални сегмент управљања, да обезбеди редовне екстерне евалуације установе и програма, да укључи садржај, улазе, процесе и исходе (нарочито исходе учења), да садржи следеће елементе: а) јасне и мерљиве циљеве и стандарде; б) смернице за примену, укључујући учешће интересних страна; в) одговарајуће ресурсе; г) доследне евалуационе методе које су повезане са самоевалуацијом и екстерном провером; д) механизам повратне информације и процедуре за унапређење доступности евалуационих резултата. Осигурање квалитета треба да се спроводи на свим нивоима образовања и да буде координисано тако да

² Official Journal of the European Communities C1, 1998, Vol. 41, 4–5.

обезбеђује увид, кохерентност, синергију и системске анализе. Оно, такође, треба да обезбеди кооперативан процес и референтне тачке за евалуацију и хоризонтално (вршњачко) учење и да укључи све релевантне интересне стране у процес³.

Од тог тренутка, спроведен је велики број пројеката (подржала их је Европска унија) који су се односили на проналажење ефикасних механизма система осигурања квалитета, механизма који ће обезбедити образовање које води развоју економије у складу са европском визијом. У наредним годинама, многе земље су успоставиле систем осигурања квалитета како би постигли ефектно и ефикасно образовање.

ЕВАЛУАЦИЈА ОБРАЗОВНИХ УСТАНОВА

Најчешће разматрана димензија осигурања квалитета јесте евалуација. Данас се евалуација не посматра искључиво из перспективе ученичких постигнућа већ обухвата и евалуацију школа, напредовање наставника и директора и већу употребу података за доношење одлука. Све европске земље континуирано раде на развоју тих механизма (OECD, 2013).

Циљ евалуације школе јесте да прати или побољшава квалитет школе у целини. Односи се на широк спектар активности у школи. Може се вршити интерно, када је обављају запослени унутар школе – самоевалуација, или екстерно, када ту активност спроводе евалуатори који нису чланови колектива те школе.

Самоевалуација рада школа (интерна евалуација)

Концепт самоевалуације развијен је раних деведесетих година прошлог века у Шкотској. Политичка клима и пренос одређених овлашћења на локални ниво произвели су потребу да се у школе уведу процедуре осигурања квалитета (Croxford, Shaik & Grek, 2009). Као резултат, шкотске образовне власти донеле су документ *Колико је добра наша школа? Коришћење индикатора перформанси у самоевалуацији* (SOEID, 1996). То је била полазна основа многим земљама приликом конципирања својих модела осигурања квалитета рада школа.

³ Common Principles for Quality Assurance in Higher Education and Vocational Education and Training in the context of the European Qualifications Framework, 2008.

Подизање нивоа квалитета рада подразумева промене у организацији, а самоевалуација подразумева укључивање у процес свих актера у школи. У великом броју европских земаља самоевалуација у школи спроводи се помоћу формално именованих тела као што су: школски одбори, савети или посебно формиран тимови. У њему учествују запослени у школи, али и родитељи, ученици и (често) представници локалних власти или партнера (Eurydice, 2004; 2015).

Самоевалуација школа подразумева поступак дефинисања циљева/приоритета и праћење остварености тих циљева коришћењем одговарајућих инструмената. Овај поступак прати планирање унапређивања процеса, односно развојно планирање које има специфичне циљеве који се односе на конкретну школу. Тиме школе креирају властити развој у складу са својим специфичностима.

У протеклој деценији, процес самоевалуације се учврстио као механизам осигурања квалитета. Тако је 2004. године у 22 европске земље самоевалуација била обавезна (Eurydice, 2004), док се 2015. године спроводи у 27 земаља. У 23 земље овај механизам је прописан, а у осталим земљама је препоручен (нпр. у Финској, Ирској, Норвешкој, Малти). Једине европске земље у којима се не спроводи јесу Бугарска и Француска (Eurydice, 2015).

Самоевалуацију углавном уређују централне власти. Без обзира на обавезност, у свим земљама школе имају на располагању мере подршке како би се лакше спроводила самоевалуација. То могу бити: посебне обуке за спровођење поступака евалуације, оквир за евалуацију, индикатори који омогућавају школама да се пореде са другим школама, смернице и приручници, онлајн платформа/форум, помоћ спољних стручњака и финансијска подршка. Већина образовних система нуди најмање три врсте подршке, осим Холандије и Кипра (обезбеђују само оквир за евалуацију), Турске (дају смернице и приручник) и Словачке (дају индикаторе и смернице).

Најзаступљенија мера подршке јесу смернице и приручници које интерни евалуатори имају на располагању у свим земљама, осим Холандије, Кипра и Македоније. У 26 образовних система користе се индикатори који школама омогућавају поређење са другим школама нпр. национална стандардизована тестирања. У 23 образовна система у школама имају могућност (али не и обавезу) да примењују оквир који се користи у екстерној евалуацији. Школе су слободне да саме изаберу алате и документа која им помажу да реализују процес. У 24 образовна система школе су подржане кроз програм обука које реализују агенције, министарства или факултети. Ове обуке су изборне, са изузетком Луксембурга, Мађарске, Малте и Словачке, где су обавезне, и интегрисане у иницијално образовање или стручно усавршавање. Четрнаест земаља има обезбеђене платформе на интерне-

ту, где је могуће приступити и преузети разне инструменте, разменити идеје, информације и размишљања. У 23 земље школе имају на располагању стручњаке који им помажу пружањем савета, давањем смерница и обука о начинима употребе инструмената и спровођења самоевалуације, као и планирања следећих корака у развоју квалитета. Са дуге стране, финансијска подршка је најмање доступна, и једино је дају Хрватска и Шпанија. Извештаји добијени у процесу самоевалуације у две трећине земаља су доступни локалним властима, док обавеза објављивања у јавности постоји у једној четвртини земаља, нпр. у Румунији, Словачкој, Исланду, Холандији, Литванији и Естонији (Eurydice, 2015).

У Србији је механизам самоевалуације тестиран у периоду од 2002. до 2007. године као део стручно-педагошког надзора⁴, када је развијен и релевантни приручник. Од 2009. године постао је обавезан за све школе⁵. Самоевалуација се врши на основу јединственог оквира квалитета у складу са Законом⁶. Школама су као подршка доступни семинари које је акредитовао Завод за унапређивање образовања и васпитања. У 2017. години у Републици Србији спроводиће се пилот-пројекат који ће укључивати подршку школама за самоевалуацију, а оствариваће је мрежа спољних сарадника.⁷

Екстерна евалуација рада образовних установа

Екстерна евалуација школа усмерена је на праћење и осигурање квалитета процеса и исхода образовања у конкретној образовној установи. Кроз овај процес се испитује колико се договорени стандарди остварују, а главна сврха је да се школе подстакну на покретање активности којима ће се унапређивати квалитет њиховог рада.

Квалитет школе се у већини европских земаља вреднује у неколико подручја. Поред квалитета наставе и учења у учионици, вреднују се и исходи учења мерени кроз постигнућа ученика, лични и каријерни развој ученика, школско окружење – однос школе и родитеља и однос школе са

⁴ Правилник о стручно-педагошком надзору, „Службени гласник РС”, 19/07.

⁵ Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС”, 72/2009, 52/2015, 5/2013, члан 48.

⁶ Ibid.

⁷ Пројекат *Унапређивање квалитета образовног система Републике Србије кроз унапређивање ефективности система спољашњег вредновања квалитета рада школа и развој хоризонталног учења између школа (Share)* реализује Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања у сарадњи са Уницефом и Центром за образовне политике.

локалним окружењем, као и низ других процеса који се одвијају у школи као месту учења, социјалног и професионалног развоја свих учесника у животу и раду школе (CEDEFOP, 2011). Посебна пажња се посвећује вођењу и подршци ученицима, односима са екстерном јавношћу и етосу или општој атмосфери у школи. Што се тиче праћења знања и компетенција ученика, постоје два приступа. Први је да постоје јасно утврђени нивои постигнућа ученика (национални или регионални просек), а други, да се постигнуће ученика у датој школи оцењује у односу на очекивани ниво постигнућа који зависи од специфичних карактеристика ученика и услова у којима функционише школа. У другој опцији могуће је узети у обзир посебне услове школе у којима постоји велики број ученика из осетљивих група (Eurydice, 2004).

Процес екстерне евалуације омогућава процену која се заснива на великом броју информација прикупљених и триангулираних у складу са евалуационим критеријумима. У основи се налази претпоставка да се процена врши објективно, јер је заснована на договореним стандардима, а врше је обучени и независни процењивачи.

Истраживачки извештај мреже Еуридика о осигурању квалитета у образовању из 2015. године (Eurydice, 2015), поред приказа праксе самоевалуације, даје компаративну анализу у вези са политикама и праксама екстерне евалуације у европским земљама. У овој студији је видљиво да је процес екстерне евалуације раширена пракса у Европи јер се остварује у тридесет једном образовном систему (у 26 земаља).

Према том извештају, посао екстерне евалуације у 27 образовних система спроводе националне институције или агенције, док Данска, Литванија и Исланд одговорност деле између централног и локалног нивоа. У Естонији, Мађарској, Аустрији, Пољској и Турској тај задатак врше посебна тела која спроводе политику са централног нивоа, али су одговорни локалној управи. Екстерну евалуацију спроводе евалуатори са релевантним квалификацијама. У највећем броју земаља захтева се радно искуство у образовању, али у трећини земаља захтевају се и друге квалификације, као нпр. вештине комуникације (Ирска и Словачка). У четвртини земаља, и кандидати других профила могу постати екстерни евалуатори. У тим земљама, осим захтева за вишим степеном образовања, не постоје друга ограничења, а искуство евалуације се може стећи и у другим подручјима, као што су истраживање, психологија или управљање у образовању (нпр. у Словенији, Италији, Чешкој, Естонији, Холандији, Шведској и Турској). У неким земљама, у екстерној евалуацији тимовима се могу прикључити волонтери (Немачка, Шкотска, Велс) или професионалци из одређених подручја (Чешка, Естонија, Француска, Словенија).

Поред захтева у вези са образовањем и степеном искуства, у 19 образовних система, екстерни евалуатори морају да прођу посебне обуке за учествовање у евалуацији. Обуке могу бити услов за њихово именовање или обавеза коју ће кандидат испунити током фазе увођења у посао или пробног рада. Садржај обуке варира. У 9 земаља односи се искључиво на евалуацију, док се у појединим земљама они додатно обучавају нпр. за рад у државној управи (Мађарска) или управљање школом (Кипар). Дужина обуке такође варира и може трајати 5 до 6 дана (Енглеска), 3 месеца до 6 месеци (Македонија), до 200 часова на Кипру, где учесник пролази комплетну обуку управљања школом. У свим земљама, кандидати су изложени и искуственом учењу.

У 21 земљи, школе се процењују на основу структурираног и стандардизованог оквира квалитета који дефинише „добру” школу. Оквир је у готово свим земљама структуриран према главним областима рада, а варира у обиму и сложености и захтевима у коликој мери га евалуатори морају користити у раду. У највећем броју случајева оквир је развијен на централном нивоу.

Екстерна евалуација се у већини земаља врши у циклусима, што подразумева да све школе морају бити вредноване у прописаном интервалу. Насупрот овом приступу, у појединим земљама је обим сужен: нпр. вреднују се школе добијене узорковањем (Шкотска), школе које су процењене као „ризичне” по некој од димензија (Ирска и Данска) или школе изабране у складу са критеријумима прописаним на централном нивоу (Белгија – француска говорна заједница, Шпанија, Естонија, Мађарска, Кипар и Француска). У Холандији и Енглеској комбинују се ова два приступа.

У свим земљама у којима се екстерна евалуација спроводи, методологија је веома слична и обухвата употребу низа метода, техника и инструмената у циљу постизања објективне процене. Састоји се из три корака. Први корак се реализује ван школе и састоји се у *прикупљању и анализи документације* која садржи податке о школи која је предмет евалуације. Други корак предвиђа *низ активности у школи*. Приликом посете школи посматра се пракса (посматрање часа), проверава интерна документација и разговара се са школским учесницима. Разговор се спроводи кроз интервјуе са запосленима, ученицима, родитељима и представницима локалне управе. Дужина посете школи варира од земље до земље и зависи од сложености методологије или величине школе. Најчешће је између два и три дана, али може да траје један дан (као у Аустрији и Шведској) или чак седам дана (у Словачкој). Опсервација часова се врши готово у свим земљама са изузетком Естоније и Португала. У неким земљама, посебним документима се прописује минималан број наставника или часова који треба да

се посматрају. Тако евалуатори у једном делу Белгије (заједница немачког говорног подручја) морају да посматрају најмање 50% школских часова, а на Исланду 70% наставника. У Летонији је обавеза да се опсервира најмање 12 часова, док се на Малти препоручује да се опсервира што је могуће више часова, зависно од дужине трајања посете и капацитета евалуатора. У неким земљама (нпр. Исланд и Литванија), евалуатори су дужни да користе посебно структурирани формулар да би се фокусирали на опсервације. Приликом посете врши се преглед других школских активности, просторија и релевантних докумената. Трећи корак се односи на *извештавање* о евалуацији, које се у већини земаља заснива на дијалогу између евалуатора, мада има земаља где извештај може бити сачињен без консултације с школом (нпр. Француска, Италија, Холандија и Шведска). Док се у Холандији или Летонији школа може жалити на извештај, у Пољској школа не може да коментарише извештај, али се са наставницима разговара пре израде извештаја. Извештавање у великом броју земаља садржи и препоруке, али се природа препорука разликује. Након тих препорука, школе, евалуатори и/или надлежни органи предузимају активности. У највећем броју земаља активности су *усмерене на корекцију*, односно превазилажење постојећих слабости које могу да се огледају кроз додатна ангажовања евалуатора и израду плана за унапређивање. У другим земљама, школама могу бити *наложене мере за покретање акција* у подручју које су евалуатори истакли као критично. У 12 система образовања поступци за екстерну евалуацију предвиђају обавезу школа да доставе акциони план који се конкретно бави уоченим недостацима.

Мере подршке након екстерне евалуације доступне су школама у неколико земаља. Оне се обично састоје од додатне обуке или додатних ресурса који су најчешће финансијске или професионалне природе. У 15 система образовања додатна обука је осмишљена као мера подршке која може да се активира на препоруку евалуатора или самих школа као део њиховог плана за унапређење. У 14 система образовања школама су на располагању додатни ресурси.

У случајевима кад корективне акције нису ефикасне, предузимају се дисциплински поступци, које обично спроводе надлежни инспекцијски органи.

У неким земљама се предузимају активности чији је циљ препознавање, ширење и промовисање добре праксе. Док је већина земаља развила одредбе које се тичу корективних и дисциплинских мера, у неколико случајева резултати су замишљени и као инструмент за повећање видљивости школа које имају добар учинак, са потенцијалним позитивним ефектом

стварања слике о школи и унапређењу школске праксе у целини (Велс и Шкотска).

О степену квалитета школе сачињавају се извештаји који су доступни школама, ужој или широкој јавности. У мањем броју земаља извештаји се објављују обично на сајту централног нивоa власти (Холандија, Пољска, Чешка, Румунија, Енглеска, Шкотска, Ирска), али у већини система образовања извештаји о евалуацији се шаљу школама или дистрибуирају ограниченом броју корисника (локалне власти, истраживачке агенције и сл.). Само у неколико земаља извештаји остају искључиво у школи (Турска, Шпанија и Мађарска).

Механизми самоевалуације и екстерне евалуације квалитета рада школе у Републици Србији регулисани су Законом⁸. Процена квалитета рада школа врши се на основу оквира квалитета који обухватају стандарде и индикаторе који су систематизовани и обједињени тако да описују квалитет битних аспекта рада у школи.⁹

У поступку екстерне евалуације, на основу усаглашене процене тима, утврђује се ниво остварености за сваки појединачни стандард. У процени нивоа остварености, тим евалуатора врши триангулацију података који су добијени анализом школске документације, интервјуисањем кључних актера у установи, директним посматрањем рада 40% наставника и других школских активности током боравка у школи.

Општи квалитет рада установе означава се оценама од 1 до 4. *Извештај о спољашњем вредновању* садржи опис утврђеног чињеничног стања по областима дефинисаним стандардима квалитета рада установа (наративни део) и оцену општег квалитета рада установе (квантитативни део), са приказом остварености појединачних стандарда. Извештај је доступан интерној јавности школе, а школа може одлучити и другачије.

Поступком екстерне евалуације обухваћена је свака школа једном у пет година. У периоду између две евалуације школа планира и остварује *План за унапређивање квалитета рада установе*, који се заснива на резултатима из претходног циклуса евалуације.¹⁰

Екстерну евалуацију остварују просветни саветници из Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС и представници Завода за

⁸ Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС”, 72/2009, 52/2015, 5/2013, члан 48.

⁹ Правилник о стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа, „Службени гласник РС”, 7/2011.

¹⁰ Ibid., члан 24.

вредновање квалитета образовања и васпитања, који су савладали обавезан програм обуке и сертификовани су од стране SICI организације, у оквиру међународног пројекта *Monitoring School Quality*¹¹, који је реализован у циљу подршке Србији за развој система евалуације школа. Екстерни евалуатори су организовани у тимове и користе јединствен пакет инструмената, чиме се осигурава квалитет процеса и продуката, објективност и поузданост оцене којом се процењује квалитет рада установе. Посебним подзаконским актом прецизирају се поступци евалуације и други захтеви у погледу комуникације са установама и роковима, чиме се осигурава транспарентност поступка и јавност рада спољашњих евалуатора¹².

Удружено вредновање – интеграција екстерне евалуације и самоевалуације школа

У низу препорука Европског парламента¹³ о евалуацији квалитета школа издваја се и она која се тиче међусобног односа између екстерне и интерне евалуације. Земље се позивају да осигурају квалитет школа, да охрабрују процес самоевалуације школа као метода креирања учења и унапређивања рада, да развију екстерну евалуацију ради обезбеђивања методолошке подршке самоевалуацији и спољашњег увида који води континуираном напретку, као и да изграђују културу евалуације кроз иницијално и континуирано усавршавање наставника. На тај начин је могуће обезбедити разумевање циљева и вредности евалуације и начина како екстерна евалуација може да подупре самоевалуацију.

Умрежавање и разматрање синхронизације ова два механизма било је предмет рада у оквиру мреже SYNEVA¹⁴, која је окупила низ образовних институција и креатора образовних политика у циљу сарадње, иновација и унапређивања образовних политика. У динамичној сарадњи великог броја доносилаца одлука и практичара сачињена је декларација која описује на који начин два механизма најбоље делују. Она наглашава важност удружи-

¹¹ The Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education, <http://www.sici-inspectorates.eu/Activities/Training-Activities/Serbia-2010>

¹² Правилник о вредновању квалитета рада образовно-васпитних установа, „Службени гласник РС”, 9/2012.

¹³ Official Journal of the European Communities L60, 2001, Vol. 44.

¹⁴ Скраћеница за синергију евалуације. Пројекат SYNEVA.net Quality Assurance through Synergy of Internal and External Evaluation of Schools развијен је у оквиру програма Socrates (114426-CP-1-2004-1-IT-Comenius-C3).

вања, партиципативности, отворености, транспарентности и уважавања свих учесника у процесу. Наглашава да су то процеси који морају постати свакодневица у школском животу, да су усмерени на обезбеђивање развоја учења и подучавања, размену праксе и изградњу знања. Ради остваривања ових циљева неопходно је да сви буду укључени у евалуациони процес, а улоге свих учесника морају да буду јасне. Синергија захтева поверење које кроз дијалог води до заједничког разумевања.

Овај пројекат је допринео повећању свести о међузависности интерне и екстерне евалуације, идентификовао њихов утицај на лидерство и управљање школом и важност укључивања родитеља и јавности, како би рад школе био што успешнији.

И друга истраживања су одражавала слична становишта образовних учесника. Тако је Cedefop¹⁵ у преко 20 студијских посета и организација фокус група у оквиру програма целоживотног учења на тему осигурања квалитета сачинио низ препорука за образовне системе. Поруче које су стигле од носиоца образовних активности односиле су се на низ потреба, као што су: постављање евалуације у континуирани циклични процес унапређивања квалитета, обезбеђивање сарадње између креатора стручног усавршавања наставника и ауторитета који доносе одлуке у вези са образовним политикама, омогућавање учествовања свих актера у циљу већег прихватања и осећања власништва резултата проистеклих из евалуација, преусмеравање екстерне евалуација тако да наглашава јаке стране, осигурање да процеси екстерне и интерне евалуације буду синхронизовани, обезбеђивање подршке школама за остваривање процеса самоевалуације и обезбеђивање прилика да школе уче једне од других. Такође су послате јасне поруке да унапређивање квалитета могу да спроводе само школе које су оснажене, те да екстерни евалуатори морају да буду обучени за тај посао (CEDEFOP, 2011).

Интензивни рад на овом питању довео је до усаглашавања пракси, па је 2014. године у 31 образовном систему европских земаља забележено постојање оба механизма осигурања квалитета, који се узајамно подржавају, али у ограниченом опсегу. Тако, на пример, у око 20 образовних система резултати интерне евалуације су важан извор информација у почетној фази екстерне евалуације. Са друге стране, екстерна евалуација са прописаним стандардима или критеријумима може да помогне школи да на основу успостављених критеријума у процесу самоевалуације објективно сагледа своју слику у поређењу са другим школама, посебно у домену постигну-

¹⁵ European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/>

ћа ученика добијених стандардизованим тестирањима. Међутим, у одређеном броју земаља препознаје се да такав поступак може да ограничи иновативност школе и обесхрабри да самостално истражује своје потенцијале. Зато неке европске земље (нпр. Румунија) теже да направе места за већу слободу у процесу интерне евалуације, и то тако што школама дозвољавају да додају посебна подручја која су у њиховом интересу (Eurydice, 2015).

У образовном систему Републике Србије, употребљавају се исти стандарди у процесима самоевалуације и екстерне евалуације школа, а извештаји о самовредновању су део документације која се разматра у припремној фази за екстерну евалуацију. Добијени резултати у екстерној евалуацији служе као основ за ревизију развојног плана.

ПОГЛЕД У БУДУЋНОСТ – ПРАВЦИ ДЕЛОВАЊА

У студији OECD-а из 2013. године која садржи упоредни преглед евалуационих система у 28 земаља, идентификовани су изазови са којима се срећу образовни системи у процесима евалуације. На основу резултата, дате су опште препоруке које су усмерене на: подизање квалитета наставе, учења и образовних постигнућа ученика; евалуирање и адаптирање екстерне евалуације тако да више преиспитује школску културу; подизање капацитета за самоевалуацију; синхронизацију између два механизма евалуације; развијање националних стандарда за спровођење евалуације школа, оснаживање директора школа да развијају културу самоевалуације у школи; промовисање укључености ученика у самоевалуацију и веће употребе резултата екстерне евалуације; извештавање о успешности школе, са релевантним информацијама које се односе на контекст те успешности (OECD, 2013).

Још једна компаративна студија која је реализована за потребе Европске комисије у вези са осигурањем квалитета у школама (European Commission, 2015) показује да у већини држава системи осигурања квалитета нису у довољној мери консолидовани, да не постоји довољна повезаност различитих механизма, те да је неопходна изградња кохерентног система који подразумева да су разне активности у оквиру механизма осигурања квалитета увезане тако да обезбеђују постизање истог циља.

Ова студија је идентификовала најчешће слабости образовних система земаља чланица: у једном броју земаља постоје тешкоће у формулисању или ефективној примени политика или активности механизма осигурања квалитета. У другим земаљама не постоји довољно добро праћење квалитета појединих сегмената у образовању или се информације не користе за

унапређивање система. У неким земљама се не прати довољно процес унапређивања квалитета или се добијене информације не користе у довољној мери за даљи развој. На крају, има земаља где су системски постављене мере, али постоји недостатак капацитета на нивоу школе (наставници, директори), или не постоји довољан подстицај који би довео до имплементације активности осигурања квалитета или коришћења резултата.

Са друге стране, студија је идентификовала велики број позитивних трендова у вези са образовним системима. То су: све већа употреба исхода који, поред образовних, све више укључују и васпитне исходе; усмереност на увезивање механизма осигурања квалитета како би се постигла већа ефикасност; посвећеност унапређењу подучавања као кључног елемента система образовања тако што се фокусира на све факторе који могу имати утицај (нпр. селекција наставника, стручно усавршавање, мере подршке). Посебна пажња се посвећује испитивању потреба мање успешних школа, као и преиспитивању на које све начине школе могу бити подржане у развоју.

Имајући у виду постојеће трендове, развијено је неколико сценарија који би могли да буду правци деловања образовних политика: 1) даља размена искустава о постојећој пракси на нивоу ЕУ и утврђивање заједничких принципа механизма осигурања квалитета; 2) подршка истраживањима у вези са осигурањем квалитета; 3) подршка мерењу друштвених исхода (васпитне функције); 4) оснаживање запослених у школама у области осигурања квалитета; 5) подршка самоевалуацији школа, као и програми преиспитивања пракси и хоризонталног учења између актера у образовању.

Сваки од наведених праваца деловања није могућ без сарадње заједница пракси. Зато се у вези са питањем развоја система осигурања квалитета – сагласно закључцима из 2009. године¹⁶ и препорукама из 2014. године¹⁷, које између осталог наглашавају важност размене искустава и добре праксе између чланица Европске уније – интензивно користи механизам *Отвореног метода координације* (ОМК)¹⁸. У том смислу, Радна група

¹⁶ Official Journal of the European Communities, C119/02, 2009, Vol. 52, 2–10.

¹⁷ Official Journal of the European Union, C 183/07, 2014, Vol. 57, 30–35.

¹⁸ Отворени метод координације представља форму добровољног усаглашавања законодавстава држава чланица о питањима образовних политика и сарадње између земаља чије националне политике могу бити усмерене према заједничким циљевима. Помоћу њега, државе чланице размењују искуства и примењују добре праксе из одређене области и имају могућност да, у складу са својим потребама и специфичностима, даље развијају своје образовне политике. У оквиру овог међувладиног метода рада, земље такође међусобно преиспитују

ОМК под именом Школе (WG Schools), са мандатом 2016–2018. године, посебан фокус ставља на питања механизма евалуације школа. У овом мандатном периоду биће разматрани кораци за унапређивање тог система у многим земљама. Србија има своје представнике у том тзв. „меком законодавном телу”. У оквиру међусобног преиспитивања пракси (PLA – peer learning activities) у светлу предстојеће ревизије система евалуације школа, која је планирана у 2017. години, Србија ће у сарадњи са европским партнерима размотрити сверсисходност употребе јединственог оквира квалитета, као ефективност укључивања наставника као спољних сарадника у процес евалуације и подршке школама.

Поред представника образовних система у ЕУ и хоризонталног учења кроз приказ добрих пракси, у процес унапређивања система евалуације интензивно су укључени и научни радници, који преиспитују различите могућности иновација како би се повећала ефикасност система. Тако се интензивно ради на питањима унапређивања школа након екстерне евалуације, врсте подршке која им је потребна и начина како да се она реализује. Кроз низ истраживања чији је циљ преиспитивање образовних политика, издвајају се неке теме: колико школе могу самостално да раде на развоју (Brauckmann & Pashiardis, 2010; Hargreaves, 2010), како подстаћи умрежавање наставника и остварити ефективност мреже (Chapman & Fullan, 2007; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016), како развити програме и успоставити одржива партнерства школа (Chapman et al., 2014), као и да ли је могуће и делотворно преношење одговорности екстерне евалуације на мреже школа или институција које ће вршити узајамно праћење и евалуацију рада (тзв. полицентрична инспекција, Janssens & Ehren 2016).

ЗАКЉУЧАК

Намера европских држава да прате да ли се образовни процеси одговорно и ефективно спроводе, као и потреба да рад у школама унапређују у складу са брзим економским и социјалним променама, резултирала је захтевима за посебним механизмима осигурања квалитета, које државе спроводе у оквиру својих образовних политика.

Истраживачки резултати показују да су у претходном периоду у свим европским земљама, укључујући и Србију, предузете активности усмерене на дефинисање образовних политика у вези са јачањем механизма

образовне праксе (peer review), а улога Европске комисије је сведена на надгледање процеса.

ма евалуације. Ипак, уочљиво је да у спровођењу тих политика постоји низ изазова са којима се оне сусрећу. Самоевалуација и екстерна евалуација, јачање компетенција запослених у образовању које се односе на евалуационе процесе и избалансирано извештавање о успешности ученика и школа, само су неки од њих.

Истраживања која су спроведена за потребе Европске комисије показала су да у већини земаља систему осигурања квалитета недостаје кохерентност, те да је потребно спровести активности које ће обезбедити синергијско деловање постојећих механизма. У реформама које ће уследити да би се систем консолидовао, никако не треба превидети важност питања која се односе на доступност финансијских и људских ресурса, на развој њихових капацитета, али и да је неопходно обезбедити одређени степен аутономије школа. На крају, успех иницијатива везаних за јачање друштвене одговорност зависи и од комуникације између креатора образовних политика и актера у образовању. Прихватање процеса евалуације и најпродуктивнији резултати настају управо онда када све стране остварују делотворну комуникацију и активно учествују у изградњи система.

Литература

- Ackerman, M. J. (2005). Social Accountability in the Public Sector. *A Conceptual Discussion, Participation and Civic Engagement*, Paper No. 82. Retrived September 15, 2016 from the World Wide Web <<http://siteresources.worldbank.org>>
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP), Brussels: The International Academy of Education (IAE).
- Brauckmann C.; Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations. *International Journal of Educational Management*, 24 (4), 330–350.
- CEDEFOP (2011). *Evaluation for improving student outcomes. Messages for quality assurance policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chapman, C.; Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for Equitable Improvement: Towards a Networked Learning System. *School Leadership & Management*, 27 (3), 207–211.
- Chapman, C.; Lowden, K.; Chestnutt., H.; Hall, S.; McKinney, S.; Hulme, M.; Waters, N. (2014). *The school Improvement Programme: Using Collaboration and Enquiry to Tackle Educational Inequity*. Livingston: Education Scotland.

- Croxford, L.; Shaik, F. J.; Grek, S. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting selfevaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*, 24, (2), 179–193.
- European Commission (2015). *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices. Final report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Commission /EACEA/ Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- European Commission /EACEA/ Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Hargreaves, D. H. (2010). *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Janssens, F. J. G.; Ehren, M. (2016). Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and program planning*, 56, 88–98.
- Milošević, B. (2007). Globalizacija i obrazovanje. *Politička revija*, 6 (1), 217–225.
- OECD (2013). Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing.
- Rincón-Gallardo, S.; Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1), 5–22.
- Scottish Office Education and Industry Department (1996). *How Good is Our School? Self-Evaluation Using Performance Indicators*, Audit Unit, HM Inspectors of Schools. Edinburgh: HMSO.

Gordana M. Čaprić

Institute for the Development of Education, Belgrade

EVALUATION OF SCHOOL QUALITY – REVIEW OF EUROPEAN PRACTICES AND TRENDS

Summary

Quality assurance in education comprises a set of mechanisms, the two best known being: school self-evaluation and external evaluation. The objective of this paper is to familiarize the participants in national education with the development of these mechanisms, practices and modern trends present in European countries, in order to gain better insight and understanding of existing trends among educational

policies in this area. The data presented in the paper indicate the fact that regardless of comprehensive and well-developed policies aimed at developing the mechanisms of school evaluation, the complexity of this enterprise raises numerous challenges almost all educational systems in Europe had to face during implementation. Understanding the context and synchronization of these mechanisms, improving the autonomy of schools, as well as additional investments in material and human resources can improve their efficiency and thereby contribute to improving the efficacy of the educational system as a whole.

Keywords: *school, quality of education, self-evaluation, external evaluation, responsibility.*

Gordana M. Čaprić

Institut zur Förderung der Bildung und Erziehung Belgrad

BEWERTUNG DER QUALITÄT DER SCHULARBEIT – EUROPÄISCHE PRAXIS UND TRENDS

Zusammenfassung

Qualitätssicherung in der Ausbildung besteht sich aus einer Reihe der Mechanismen, von denen die bekanntesten die Selbstevaluation und die externe Evaluation der Schulen sind. Dieser Fachartikel hat das Ziel, die Ausbildungsbeschäftigten mit der Entwicklung dieser Mechanismen kennenzulernen, so dass sie einen besseren Einblick in den Bereich von aktuellen Trends gewinnen können. Die vorgelegten Daten deuten darauf hin, dass trotz der umfassenden und detailliert entwickelten Mechanismen der Evaluation der Schulen, die Komplexität dieses Unternehmens viele Herausforderungen mit sich bringt, mit denen fast alle Bildungssysteme in Europa konfrontiert sind. Das Kontextverständnis und die Synchronisation dieser Mechanismen können mit einer erhöhten Autonomie der Schulen und zusätzlichen Investitionen in materielle und personelle Ressourcen ihren Effizienz vergrößern und dadurch auch die Effizienz des Bildungssystems im Ganzen steigern.

Schlüsselwörter: *Schule, Ausbildungsqualität, Selbstevaluation, externe Evaluation, Verantwortung.*

Јасна М. Максимовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Јелена Д. Стаматовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПОДРШКА ДЕЦИ ОШТЕЋЕНОГ ВИДА У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЋУ

Резиме: Основни циљ овог рада јесте представљање облика подршке деци оштећеног вида у предшколској установи, са посебним освртом на основне поставке инклузивног система васпитања и уважавања различитости. Резултати бројних истраживања јасно сугеришу да се у првих шест година живота постављају „добри темељи” целокупног развоја и да се они не могу успоставити без обезбеђења квалитетне физичке и социјалне средине. Укључивање слепо и слабовиде деце у редовне предшколске установе подразумева стварање услова који ће истовремено бити подстицајни за њихов развој и који ће обезбеђивати рану социјалну укљученост у групу типичних вршњака. У добро постављеном инклузивном моделу васпитања специфичне потребе детета треба да буду оријентир за адаптацију програма, а васпитачи оспособљени да препознају те потребе и подстакну развој детета у свим аспектима. Подршка деци оштећеног вида у вртићу укључује: организацију и адаптацију простора; прилагођавање објеката, играчака и дидактичких средстава; организацију различитих корективних програма; прилагођавање игровних активности; подршку за развој социјалних вештина; укључивање у игру и развијање игровне шеме припрему за описмењавање на Брајевом писму.

Кључне речи: *дете оштећеног вида, инклузивни вртић, корективни програм, тифлодидактичка средства.*

ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКИ ОКВИР ИНКЛУЗИВНОГ ВАС- ПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Савремена педагошка пракса намеће идеју квалитетног и доступног система васпитања и образовања за сву децу, упркос различитостима које постоје између њих. Предуслов за то је развој инклузивне културе која подразумева једнака права и разумевање потреба све деце, као и развој праксе која одговара различитим стиловима и динамици учења, различитим могућностима стваралаштва и изражавања детета. Иза концепта инклузивног приступа стоји филозофија отвореног система васпитања и образовања која вртић и школу види као место које припада свакоме детету и где она уче у складу са својим потребама и могућностима. Основно полазиште је да постојање дететових тешкоћа не представља проблем, већ богатство на темељу кога сви треба да уче о равноправности и различитости. Такво полазиште се заправо уклапа у вековну педагошку свест и идеју о индивидуалности, јединствености и непоновљивости сваког људског бића и потребу да се у процесу васпитања и образовања путем индивидуализације и ране интервенције изађе у сусрет тим различитостима (Максимовић, 2015; Маринковић, Кундачина, 2012). Рана интервенција почива на са знањима да ране године живота детета садрже јединствену могућност за утицај на дететов развој, и подразумева организацију активности којима се постиже дугорочни позитивни утицај на тај развој (Booth, 2000; Радојевић, 2011). Инклузивно васпитање и образовање подразумева: 1) мењање система како би одговарао свој деци; 2) обухваћеност све деце, независно од врсте посебних потреба; 3) одговорност васпитача и установе за развој деце; 4) флексибилност планова и програма; 5) перманентну едукацију васпитача, стручних сарадника и особља; 6) могућност развоја све деце и учење у складу са њиховим потенцијалима; 7) евентуални неуспех је проблем друштва и система (Daniel, Stafford, 2001).

У инклузивном предшколском окружењу дете са сметњама у развоју се плански укључује у заједнички живот групе у којој су деца различитих способности. То омогућује типичној деци да кроз организовано дружење и учење заједно са вршњацима који имају сметње у развоју разумеју и поштују различитости, што доприноси развијању њихове емпатичности, хуманог односа и толеранције (Beckett, 2009). У исто време, детету се пружа равноправна могућност да буде признато на основу својих заслуга, без обзира колико су то за њега когнитивни, физички, социјални или емоционални изазови. Вршњачка интеракција важна је за развој самопоштовања и стицање социјалних компетенција, као и когнитивни и језички развој детета са сметњом. За адекватан социо-емоционални развој, поред квалитетног

односа са родитељима, потребно је друштво вршњака са којима дете најпре само радо коегзистира, а потом вежба сарадњу и друге облике друштвено прихватљивог понашања (Choi, 2000).

Сулејман Хрњица указује на проблем садржан у чињеници да деца која имају додатну потребу за подршком нису хомоген скуп (Хрњица 2011: 33). Многе националне организације и професионална удружења прихватају следеће категорије сметњи и развојних тешкоћа, а које утичу на постигнуће у процесу образовања и васпитања: оштећења слуха и вида, застоји у развоју, емоционални проблеми или поремећаји, интелектуалне сметње, аутизам, вишеструки хендикеп, ортопедска оштећења, друга здравствена оштећења (хронични здравствени проблеми: астма, дијабетес, епилепсија, канцер итд.), специфичне сметње у учењу, говорне сметње или оштећења у коришћењу говора (Garcuilo & Metcalf, 2013: 4–5). Та чињеница обавезује све учеснике инклузивног процеса да проблему креирања подршке приђу одговорно и свеобухватно. У том смислу, нужно је осигурати објективне претпоставке које се односе на прикладност и функционалност простора предшколске установе (могућност безбедног кретања и задовољења физиолошких потреба), као и опремљеност радних соба. Такође, неопходно је стварање повољних организацијских услова у вртићу садржаних у механизмима раног откривања сметње, динамичкој дијагностици и процени способности, интересовања и потреба деце, као и изради и спровођењу програма рада који су прилагођени индивидуалним специфичностима (Сретенков, 2008).

ПРОБЛЕМИ ДЕЦЕ СА ВИЗУЕЛНИМ СМЕТЊАМА

Велики број истраживања указује на чињеницу да се сметње у визуелном функционисању не одражавају само на подручје визуелне перцепције већ утичу и на друга развојна подручја. Деца са визуелним сметњама се „индивидуално разликују према структури и стању оштећених функција, степену оштећења вида, карактеру примарних и секундарних одступања у развоју, могућностима компензације и корекције оштећених функција” (Дикић 1997: 39). Према степену оштећења вида сврставају се у две основне групе: деца са делимичним оштећењем вида и деца са потпуним оштећењем вида. У оквиру сваке групе постоји више подгрупа.

Деца са делимичним оштећењем вида имају тешкоће у препознавању предмета; врло често не користе сигнификантне детаље за увиђање односа између делова и целине; имају магловиту, нејасну и недиференцирану слику пред очима; тешкоће при разликовању детаља на предметима и сли-

кама. Поред тога, брзо се умарају и постају нервозни, нестрпљиви и површни. Њихову визуелну перцепцију карактеришу успореност, непрецизност и сукцесивност (Дикић, 1997). Већина деце са оштећењем вида не само што нејасно виде већ нису ни мотивисана да гледају, нарочито у ситуацијама када изостане визуелни тренинг. Њихова пажња је усмерена, али краткотрајна и нестабилна (Вучинић, 2014).

Код деце са потпуно оштећеним видом доминантно чуло је тактилно, а тактилно-кинестетичка перцепција спада међу најважније путеве којима деца са оштећењем вида успостављају однос са стварношћу (Јаблан, 2007). За развој тактилно-кинестетичке перцепције следе деце веома су важни пасивни покрети, тј. покрети руку слепог ког води други, најчешће едукатор. Такви покрети су основа за стицање тактилно-кинестетичког искуства, а самим тим и тактилно-кинестетичког учења. Манипулишући предметима слепа деца уочавају њихов облик, површину, глаткоћу, хрпавост, просторне односе међу деловима предмета, као и односе међу различитим предметима, разлике у тежини предмета и сл. (Јаблан, 2007). Специфичност у развоју слепог детета је и да велики број информација добијају из вербалних извора, што условљава да се неке представе или појмови слабо учвршћују, замењују неким другим или имају фрагментаран карактер. Вербална комуникација је често праћена вербализмима (речи настале без ослањања на одговарајуће представе), тако да се ова деца спретно говорно изражавају, али без стварног разумевања изговореног (Поповић, 1991: 203)

Слепа деца су, као и она која виде, способна да разумеју узрочно-последичне везе које се налазе у основи изазивања основних емоција, али истовремено експресија коју изражавају не омогућава другима да препознају њихове основне емоције (Roch-Levecq, 2006). „Веза између изражавања емоција и контекста који утиче на њихово изражавање има ограничења. Она не могу, као деца која виде, да уоче односе између емоција људи и догађаја који им претходе директно кроз визуелно опажање фацијалне експресије људи. Њихово доживљавање емоција као интерперсоналног феномена вероватно је ограничено због рестрикције у кретању, оријентацији, присутности и социјалној интеракцији услед слепоће” (Roch-Levecq, 2006: 519). У садејству са неповољним срединским факторима оштећење вида често негативно утиче на социјалну интеракцију, као битан елемент за развој и функционисање у оквиру социјалног подручја.

Док се код деце која виде социјалне вештине развијају захваљујући посматрању интеракција у различитим контекстима, деца са оштећењем вида имају ограничене прилике за њихово спонтано учење. Вучинић и сарадници (2013) запажају да „губитак/оштећење вида угрожава социјалне интеракције јер визуелни анализатор има значајну улогу у контроли околине,

спонтаном опонашању и невербалној комуникацији преко које се, између осталог, успостављају прве афективне везе које су темељи свих социјалних односа. Непрепознавање специфичне емоционалне експресивности ове деце, придавање значаја академским постигнућима на штету социјалног развоја, спутавање независности, потцењивање и ниска очекивања, смањен ниво физичких активности и други ризични фактори доводе до учесталих емоционалних и бихевиоралних сметњи и социјалне изолације” (Вучинић и сар., 2013: 254). Бројна истраживања су показала да су деца са оштећењем вида изложенија ризику да буду социјално изолована (Hodge et al., 2012; Revuelta, 2010; Sacks et al., 2011). Поред тога, истраживања потврђују да недостатак вида негативно утиче на кретање те деце, а самим тим и на степен самосталног функционисања у окружењу, што значајно утиче на њихов социјални развој (Crewe et al., 2011; Langelaan et al., 2007). Родитељи, васпитачи и учитељи треба да подстичу њихову самосталност у извођењу активности и доношењу одлука. Рано укључивање у вршњачке групе и социјалне интеракције обезбеђују више шанси за адекватан развој социјалних вештина и припрему за самостални живот ове деце (Анђелковић, 2014).

Познато је да су моторичке способности, физичка кондиција, селф концепт, емоционални развој снажно повезани са активношћу детета и учењем у игровним активностима. Деца са оштећењем вида у игри са вршњацима заузимају зависну и пасивну позицију, а вршњаци их често занемарују. У комуникацији су врло често неодређена, што их чини неуспешним у започињању интеракције са вршњацима опште популације. Њихове социјалне активности посматране кроз учешће у слободној игри трају знатно краће, ређе се остварују и укључују мање социјалних размена него код деце опште популације (Максимовић, Јаблан, 2011). Тростер и Брамбринг запажају да: деца оштећеног вида ређе истражују околину и окружење; у односу на вршњаке типичног развоја ређе се спонтано играју; више воле играчке које производе звук; избегавају експлоративне игре; када треба да се укључе у интеракцију са друговима, окрећу се интеракцији са одраслима (Troster & Brambring, 1994). Поред тога, склона су да испољавају стереотипна понашања у виду блиндизама. Блиндизми су стереотипни покрети слепе деце који се манифестују кроз: притискање очних јабучица прстима, клађење тела напред-назад, поскакивање и цупкање у месту, махање раширеним прстима испред очију. Сматра се да блиндизми могу да настану због: нарушене комуникације између чланова породице и детета, немогућности имитације, ране сензорне и моторне депривације, ограничене покретљивости, лимитиране физичке активности, социјалне депривације (Јаблан, 2007). Пошто слепо дете не може да види играчке, да доживи и прати ток игре и активности деце у игри, њему игра не доноси радост као детету које види и оно се често враћа својим унутрашњим доживљајима и свом

телу. Блиндизми су управо порука коју дете шаље својим телом да му је потребно да научи да контролише покрете и моторну активност, а игра свакако може да буде врло корисна (Максимовић и Јаблан, 2011).

ОБЛИЦИ ПОДРШКЕ ДЕЦИ СА ВИЗУЕЛНИМ СМЕТЊАМА

Постоји опасност да децу са оштећењем вида вршњаци не прихвате адекватно, што ће смањити и њихово учешће у социјалним активностима у инклузивним образовним условима. Стога је важно благовремено препознати потребе ове деце и обезбедити стручну подршку и помоћ. Неке од стратегија које треба користити јесу: адаптација средине, вршњачка имитација, подстицање интеракције од стране васпитача, интервенције у подручју вршњачког посредовања (Terpstra & Tamura, 2008). Подршка детету оштећеног вида у вртићу укључује и организацију различитих корективних програма; израду различитих тифло-дидактичких средстава; прилагођавање игровних активности; припрему за описмењавање на Брајевом писму; укључивање родитеља у тимски рад и и слично.

Организација и адаптација простора један је од првих услова подршке деци са визуелним сметњама. Адаптација се односи на увођење ознака и обавештења на Брајевом писму, обезбеђивање рукохвата и тактилних стаза на свим потребним местима, заштита оштрих ивица и слично (Јаблан, 2011). Просторије у којима дете борави треба да имају адекватно осветљење и довољну количину дневног светла, што значи да је потребно обезбедити визуелно комфорне услове за реализацију свих активности (одговарајуће осветљење, избегавање блештања и сл.) (Зовко, 1996). Један од захтева је и стални распоред у просторијама, или обавештавање детета са оштећеним видом о свим променама у организацији простора (другачији распоред намештаја, нови ормарић и слично).

Прилагођавање објеката, играчака и дидактичких средстава такође је један од облика подршке. Да би слепо дете могло да се упозна са објектом, да га доживи, а затим и репродукује, мора да буде у директном контакту са њим. Израда и проналажење тродимензионалних модела који представљају копије објеката из стварности, додатно отежава припрему васпитача за реализацију активности са децом оштећеног вида. Сем потребе да обезбеди што више природних и тактилних вештачких средстава (модел, макете, рељефи, скулптура и сл.) које ће дете моћи да опипа (тактилно упозна), васпитач мора и непосредно да буде уз дете оштећеног вида, да му даје вербалне сугестије и додатне информације, како би дете стекло што јаснију слику о посматраном објекту. Средства визуелног, тактилног и

аудитивног преношења информација морају се проучити теоријски, а затим проверити кроз практичну примену у активностима (Вучинић, 2014).

Организација корективног рада једна је од додатних делатности која се организује у инклузивној предшколској установи и којом се обезбеђује рано откривање, спречавање и рехабилитација поремећаја и застоја у развоју. Између осталог, задаци корективног рада са децом оштећеног вида јесу подстицање развоја чула опажања и компензаторних механизма. Корективни рад обухвата: 1) сензомоторни и психомоторни развој; 2) компензаторни развој; 3) оријентацију у простору; 4) плеооптичку и ортооптичку рехабилитацију; 5) логопедски рад; 6) корективну гимнастику (Максимовић, 2006). Све вежбе из области корективног рада се усмеравају и уклапају у опште, свакодневне активности, али се реализују и кроз индивидуални рад васпитача или дефектолога. Програми интервенција у раном детињству показали су да корективни програми имају статистички значајан ефекат на опсег резултата развоја и у раним васпитним интервенцијама, а и касније, у периоду адолесценције и током одраслог доба (Којић, Марков, 2011).

Подршка за развој социјалних вештина јесте приоритет у раду са децом која имају теже оштећење вида. Потребно је стално процењивати и пратити социјалну интеракцију међу децом и на основу тога обезбедити одговарајући план интервенције, доследну и дугорочну подршку (Celeste & Kobal, 2010). Билић и сарадници (2015) наводе да је процес развоја социјалних вештина целоживотни процес, а да се деца оштећеног вида у току тог процеса морају служити свим преосталим чулима за остваривање социјалног постигнућа. Она морају имати константну повратну информацију о својим вештинама од других, као и могућност увежбавања социјално прихватљивих понашања и вештина у природном контексту. У супротном, постају социјално изоловани и изразито зависни о другима, најчешће родитељима (Билић и сар., 2015). Веома је важно да васпитачи и родитељи науче да препознају и тумаче сигнале детета са оштећењем вида како би му помогли да усвоји задовољавајући репертоар социјалних вештина неопходних за развој социјалне компетенције, односно за остваривање комуникације и социјалне интеграције.

Укључивање у игру и развијање игровне шеме свакако је најзначајнији подстицај и подршка детету предшколског узраста. Разни типови игара, самосталних или са вршњацима, подстичу све аспекте дечјег развоја, од моторике до моралног развоја, и пружају основу за задовољење различитих дечјих потреба. Када подстичемо дете са развојном сметњом да се укључи у игру са другом децом, треба да будемо свесни тога да оно неће бити у стању да у свакој игри учествује равноправно. Деца са оштећењем вида не знају како да остваре контакт и одрже комуникацију, а вршњаци

често не препознају њихову иницијативу и избегавају социјалне интеракције чији ток и исход не могу да предвиде. Зато током припреме одрасли треба да преузму улогу вршњака све дотле док дете не развије вештине које омогућавају равноправно учешће у игри или бар степен компетенције који неће изазвати отпоре вршњака (Максимовић и Јаблан, 2014). Игра као развојни механизам нема алтернативу, а подстицање игровних активности и правилан избор игара, примерен дејим визуелним способностима и интересовањима, заједнички је задатак родитеља, васпитача и стручних сарадника, који носе највећи део одговорности за правилан психофизички и социјални развој деце.

За развој моторике, тактилитета и манипулативне спретности руку следе деце, од којих зависи припрема за описмењавање на Брајевом писму, васпитачи могу организовати следеће активности: увођење у игру предмета и играчака које деца не могу упознати случајно; моделовање шеме истраживања објекта; увођење игара које укључују цело тело тако да дете гради различите просторне концепте у односу на њега (иза/испред мене, доле, горе, лево десно); играње предметима за свакодневну употребу у циљу развијања функционалне игре (Јаблан, 2010). Поред васпитача, и родитељи деце са визуелним сметњама, као чланови тима у инклузивном вртићу, могу да помогну детету да стиче и употпуњује знања, развија машту, говор и памћење, играјући се са дететом и показујући му шта се са играчкама може урадити и како се могу користити.

ЗАКЉУЧАК

Укључивање деце оштећеног вида у предшколске установе не пружа само прилику за социјалну инклузију него омогућава и учење социјалних вештина у природним условима јер су вршњаци одлични медијатори социјалног учења. Сам процес укључивања изузетно је сложен. Он је условљен бројним факторима који се тичу ширег друштвеног контекста, услова у вртићима, али и природе развојне сметње. Развој деце која имају оштећења вида прате одређене специфичности које не постоје у развоју њихових типичних вршњака, због чега она имају потребу за систематском, дуготрајном, а понекад и сасвим специфичном подршком у вртићима. Стратегије које се користе у организовању подршке на раном узрасту, као што су адаптација средине, подстицање интеракције за вршњачку сарадњу од стране васпитача, организација различитих корективних програма, прилагођавање игровних активности и слично, имају кључну улогу у унапређењу инклузивног система васпитања и образовања.

Литература

- Анђелковић, М. (2014). Адаптивно понашање особа са оштећењем вида. *Специјална едукација и рехабилитација*, 13 (4), 397–413.
- Bilić Prčić, A.; Runjić, T.; Žolgar Jerković, I. (2015). Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, (51) 2, 77–86.
- Booth, T. (2000). *Meeting Special and Diverse Educational Needs*. Helsinki: Making Inclusive Education a Reality classroom. Westminster: Teacher Created Materials.
- Beckett, A. E. (2009). Challenging Disabling Attitudes, Building an Inclusive Society: Considering the Role of Education in Encouraging Non-Disabled Children to Develop Positive Attitudes Towards Disabled People. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (3), 317–329.
- Вучинић, В. (2014). *Основи тифлологије*. Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Вучинић, В.; Станимировић, Д.; Анђелковић, М.; Ешкировић, Б. (2013). Социјална интеракција деце оштећеног вида; ризични и заштитни фактори. *Специјална едукација и рехабилитација*, Београд, (12) 2, 241–264.
- Garcuilo, R. M. & Metcalf, D. (2013). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Daniels R.; Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Београд: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Дикић, С. (1997). *Тифлологија*. Београд: Идеапринт.
- Zovko, G. (1996). *Odgoj izuzetne djece*, Hrvatska akademija odgojnih znanosti
- Jablan, B. (2007). *Motorne i taktilne funkcije kod slepe dece*. Београд: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Big štampa.
- Jablan, B. (2010). *Čitanje i pisanje Brajevog pisma*. Београд: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Јаблан, Б. (2011). Дете са оштећењем вида у вртићу и школи потребе, изазови подршка, <http://osstanojemiljkovic.nasaskola.rs/files/Inkluzija/Edukativni%20materijal/%C4%8Clanci/> прочитано 15.3.2016
- Кojiћ, М.; Марков, З. (2011). Инклузивна пракса – педагошки модел подршке детету са сметњама у развоју у вртићу. *Зборник радова*, 20–33. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Langelaan, M., De Boer, M. R., Van Nispen, R. M. A.; Wouters, B.; Moll, A. C.; Van Rens, G. H. M. B. (2007). Impact of Visual Impairment on Quality of

- Life: A Comparison with Quality of Life in the General Population and With Other Chronic Conditions. *Ophthalmic Epidemiology*, 14 (3), 119–126.
- Максимовић, Ј. (2006). Корективни рад са децом оштећеног вида предшколског узраста. *Зборник радова*, 7, 269–284. Ужице: Учитељски факултет.
- Максимовић, Ј. (2015). Поддршка деци са сметњама у развоју у инклузивном вртићу. *Зборник радова*, 17, 169–182. Ужице: Учитељски факултет.
- Maksimović, J.; Jablan, B. (2011). Karakteristike i uloga igre kod dece sa smetnjama u razvoju. *Зборник радова*, 13, 313–324. Ужице: Учитељски факултет.
- Маринковић, С.; Кундачина, М. (2012). Инклузивно образовање у Србији из угла истраживача: импликације за будућа истраживања. *Зборник радова*, (15) 14, 275–294. Ужице: Учитељски факултет.
- Popović, D. (1991). Razvoj, psihološke karakteristike i procena dece slepe dece u *Ometeno dete*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 199–231.
- Радоевић, Б. (2011). Развој детета. *Деца са сметњама у развоју – потребе и подршка*, 13–23. Београд: Републички завод за социјалну заштиту.
- Revuelta, R. S. (2010). Claves para la comprensión de los niños con discapacidad visual grave, Integración. Revista sobre discapacidad visual – Edición digital – N.º 58 – septiembre/diciembre [http://www. once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/ publicaciones-sobre-discapacidad-visual/revista-integracion](http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/revista-integracion) прочитано 15.3.2016
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 507–528.
- Sacks, S. Z.; Lueck, A. H.; Corn, A. L.; Erin, J. N. (2011). Supporting the Social and Emotional Needs of Students with Low Vision to Promote Academic and Social Success, A Position Paper of the Division on Visual Impairments, Council of Exceptional Children, Arlington. www.stemvi.com/.../DVI%20Low%20Vision%20 прочитано 15.3.2016
- Сретенков, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића – деца ометена у развоју у предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Terpstra, J. E.; Tamura, R. (2008). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early Childhood Educational Journal*, 35 (5), 405–411.
- Troster, H.; Brambring, M. (1994). The play behaviour and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of visual impairment and blindness*, 88 (5), 421–432.
- Hodge, S.; Barr W.; Bowen, L.; Leeven, M.; Knox, P. (2012). Exploring the role of an emotional support and counselling service for people with visual impairments. *The British Journal of Visual Impairment*, 31 (1), 5–19.

- Хрњица, С. (2011). Дете са сметњама у развој. *Деца са сметњама у развоју – потребе и подршка*, 31–37. Београд: Републички завод за социјалну заштиту
- Celeste, M.; Kobal Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Elementary Education Online*, 9 (1), 11–22.
- Crewe, J. M. et al. (2011). Quality of life of the most severely vision-impaired. *Clinical & Experimental Ophthalmology*, 39 (4), 336–343.
- Choi, H-J. (2000). Peer-Mediated Social Interaction Skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 107–110.

Jasna M. Maksimović

University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

Jelena D. Stamatović

University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

SUPPORT FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE PRESCHOOL

Summary

The main objective of this paper is to present a model of support for children with visual impairments in preschool institutions, with a special emphasis on the basic principles of the inclusive educational system and respect for diversity. The results of numerous studies clearly suggest that the “solid foundations” of overall development are laid in the first six months of one’s life and that they cannot be built without providing a quality physical and social environment for the child. Inclusion of blind and visually impaired children in regular preschool institutions must involve the creation of such conditions that will simultaneously be conducive to their development and provide an early social inclusion in a group of typical peers. In the inclusive model of education, child’s needs are the reference for program adaptation and teachers know how to recognize those needs, utilize preserved abilities and encourage child’s development in all aspects. Support for visually impaired children in preschool includes: premises adaptation; the use of adequate didactic materials and toys; organizing various corrective programs; adaption of playful activities; preparing children to acquire Braille literacy; inclusion of parents in team work, etc.

Keywords: *child with visual impairments, inclusive preschool, corrective program, tiflodidactic teaching aids.*

Jasna M. Maksimović

Universität Kragujevac, Fakultät für Lehrkräfte in Užice

Jelena D. Stamatović

Universität Kragujevac, Fakultät für Lehrkräfte in Užice

UNTERSTÜTZUNG FÜR KINDER MIT BESCHÄDIGTEM SEHVERMÖGEN IM INKLUSIVEN KINDERGARTEN

Zusammenfassung

Das Hauptziel dieses Fachartikels ist, das Modell der Unterstützung für Kinder mit beschädigtem Sehvermögen im Vorschulalter zu präsentieren, mit besonderem Schwerpunkt auf die Grundeinstellungen des inklusiven Erziehungssystems und die Achtung der Vielfalt. Die Ergebnisse zahlreicher Studien deuten klar darauf hin, dass „die guten Voraussetzungen“ für die ganze Entwicklung in den ersten sechs Jahren des Lebens gesetzt werden, und dass sie ohne einer guten Qualität in der physischen und sozialen Umgebung nicht gesetzt werden können. Die Einbeziehung der blinden und sehbehinderten Kinder in die regelmäßigen Vorschuleinrichtungen muss solche Bedingungen schaffen, die gleichzeitig für die Entwicklung dieser Kinder, und für ihre soziale Eingliederung in die Gruppe der Gleichaltrigen förderlich sind. Das inklusive Erziehungsmodell hat die Bedürfnisse des Kindes als Referenz für die Anpassung des Programms, und die ErzieherInnen wissen, wie diese Bedürfnisse zu erkennen und können die erhaltenen Fähigkeiten des Kindes nutzen und die Entwicklung des Kindes in allen Aspekten fördern. Die Unterstützung für ein sehbehindertes Kind im Kindergarten bedeutet: Adaption der Räumlichkeiten; Verwendung der geeigneten didaktischen Materialien und Spielzeuge; Organisation verschiedener Korrekturprogramme; Anpassung der Spielaktivitäten; Vorbereitung für Alphabetisierung in Braille-Schrift; Einbeziehung der Eltern in die Teamarbeit und ähnliches.

Schlüsselwörter: *sehbehindertes Kind, inklusiver Kindergarten, Korrekturprogramm, tiflodidaktische Mittel.*

Наташа Б. Станковић Шошо
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

СТВАРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ У ПРОУЧАВАЊУ НУШИЋЕВОГ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Резиме: У раду су представљени значајни облици рада на часу подстакнути репрезентативним текстовима Бранислава Нушића којима се додатно афирмишу разноврсни истраживачки и стваралачки приступи у настави. Наведени су практични примери различитих вежби у изражајном читању, креативном писању, поредбеном тумачењу литерарног и театролошког стваралаштва, драматизацији и адаптацији текста. Увођењем стваралачких активности у наставу српског језика и књижевности унапређују се креативне, истраживачке и продуктивне способности читања и интерпретације Нушићевих дела, као и говорне и литерарне вештине ученика.

Кључне речи: *методика наставе српског језика и књижевности, облици рада подстакнути текстом, стваралачке активности, литерарно и театролошко стваралаштво Бранислава Нушића, позориште и филм.*

УВОД

Под стваралачким активностима у методичкој литератури подразумевају се разноврсни облици рада подстакнути књижевним текстом. У основи свих стваралачких приступа налази се естетска активност која „у садејству уметничког доживљавања, опажања, аналитичко-синтетичког рада и вредновања књижевног дела остварује јединство фантазијске, емоционалне и рационалне делатности ученика” (Бајић, 2007: 106).

Задатак наставника српског језика и књижевности јесте да уочава и усмерава стваралачке активности ученика и да посебним начинима рада на часовима редовне наставе и одговарајућим методичким садржајима током слободних школских активности (литерарна, новинарска, драмска, рецита-

торска и филмска секција), омогући њихову разноврсност, континуирано испољавање и развитак.

ОБЛИЦИ РАДА ПОДСТАКНУТИ НУШИЋЕВИМ СТВАРАЛАШТВОМ

„Приликом обраде драмског штива у основној школи, посебно током побуђивања читалачке радозналости код ученика и локализовања драмског текста, може, рецимо, добро да послужи његово одговарајуће, пригодно, краће сценско импровизовање у извођењу чланова драмске групе или њихово читање текста по улогама” (Бајић, 2000: 70).

Најефикаснији вид повезивања наставних и ваннаставних околности јесте укључивање чланова драмске секције у наставно проучавање комедије *Сумњиво лице* на часовима у редовној настави. Наставник ће благовремено припремити чланове драмске секције да одговарајуће одломке из комедије доживљајно прочитају како би што потпуније дочарали уметничке вредности текста. Ученици драмске секције могу да на часу изражајно и интерпретативно прочитају и изведу одређену сцену по улогама и тако буду поуздан ослонац наставнику и у интерпретацији драмског дела. Наставник планира активности у вези са ангажовањем заинтересованих појединаца из одељења или чланова драмске секције и координира њихов рад током припремања изражајног и интерпретативног читања адекватних одломака за час. На часовима наставник са ученицима анализира чинове, слике (промена изгледа позорнице – декора), призоре (појава нових лица на позорници), драмска лица која учествују у радњи, као и њихове међусобне односе неопходне за разумевање драмске радње.

У договору са ученицима, наставник се опредељује да за сценско извођење припреми оне драмске ситуације у којима се на најфункционалнији начин приказује развој драмске радње. За изражајно и интерпретативно читање драмског текста по улогама погодни су дијалози и монолози у којима драмска лица исказују своје мисли, ставове и осећања. Посебно су подобне сцене у којима се опште расположење ликова испољава драмском радњом и дијалогом. У таквим сценама се на најбољи начин приказује драмска атмосфера паланачког и бирократског менталитета актера комедије.

Приликом припремања ученика за сценско извођење уводне сцене из комедије *Сумњиво лице*, наставник има инструктивну, менторску улогу. Он подстиче ученике да прочитају текст у себи и упућује их да обрате пажњу на начин говора, језик и стил дијалога, да осмисле и „изразе осећања душе и расположења особе коју приказују” (Нушић, 2011: 43) и да подробно ана-

лизирају упутства из дидаскалија. Продуктивно и аналитичко читање најуспешније се подстичу самосталним истраживачким задацима које наставник ученицима даје у припремном поступку:

Док читате дијалог Јеротија и Анђе у првој сцени првог чина, упоредите реченице које они изговарају и размислите о садржају који се њима исказује. Запазите како се Јеротије и Анђа најчешће ословљавају. Ко започиње дијалог? Како се разговор води? Шта се постиже Јеротијевим одуговлачењем? Пронађите у тексту речце којима се исказује Јеротијево одобравање или негирање Анђиних реплика. Запажајте којим врстама речи се исказује Анђино усхићење, изненађеност и чуђење. Размислите зашто се понављају поједини делови исказа у њиховом разговору. Уочите на који начин се у дидаскалијама поједини искази истичу и појачавају. Посебно обратите пажњу у *Речнику српског језика* на значења речи *проминцле, мушкацоне, нумера, деловодни протокол, акт, распис*. Протумачите значење израза *Роткве јој стругане* у контексту. Уочите шта све утиче на промену тема у дијалогу. Закључите шта се различитим врстама реченица према комуникативној функцији постиже. Прочите улогу директног говора у тексту. Запажајте речи и изразе којима Ђока исказује осећања у писму. Обратите пажњу на улогу поштапалица, клетви и изрека у тексту. Шта о драмским лицима сазнајете на основу начина њиховог изражавања у дијалогу?

Наставник сугерише ученицима да изразом лица (покретима очију, усана, издизањем или спуштањем обрва, ширењем ноздрва) могу исказати различита осећања и расположења (радост, бол, туга, мржња, срџба, изненађење, страх, узбуђење, благост, љубав, задовољство, срећа). Нушић је сматрао да је „најбољи израз лица онај који се учини не по налогу воље већ по налогу осећања. Ни у глуми на позорници нису никад успели тражени изрази лица, већ они који нас, гледаоце, убеђују да глумац одиста тога часа преживљује осећање које нам приказује” (Нушић, 2011: 107). У осмишљавању костима, декора, реквизита, ученици полазе од упутстава које је драмски писац дао у ремаркама, и снагом имагинације настоје да – у складу са текстом – на веродостојан начин прикажу атмосферу, време и простор у којем се одвија радња у тој драмској сцени.

„На такав начин чланови драмске секције моћи ће успешно да делују на ученике да драмски текст упознају и читају. Предност и спонтаност које се у таквим околностима успостављају непосредно између вршњака помажу да се ученици који су изван секције заинтересују за наставу књижевности и за позоришну уметност. То управо погодује да се развијају и њихове читалачке и позоришне навике и потребе” (Бајић, 2000: 70).

Литерарним и театролошким приступом ученици ће непосредније доживљавати и разумети природу драмског текста, чиме ће се ваљано припремити и за тумачење комедије *Сумњиво лице* на часу.

Научити добро говорити један је од најважнијих циљева наставе српског језика и књижевности. Ученици се од основне школе оспособљавају да изражајно и интерпретативно читају драмски текст по улогама (репрезентативне сцене из једночинке *Кирија* и *Аналфабета*, комедије *Власт*, *Сумњиво лице*, *Народни посланик* и *Госпођа министарка*), као и да адаптирају одломак из романа *Хајдуци* или из *Аутобиографије*. Успешност изражајног читања и казивања (условљеност ритма и темпа, јачине гласа, логичких и психолошких пауза, реченичног акцента) остварује се његовом усаглашеношћу са природом књижевног текста.

На часовима говорне културе ученици се обучавају за усмено излагање у различитим ситуацијама (свечаним, званичним, свакодневним и такмичарским) и тако се унапређује њихова култура језичког изражавања. Посебно су ефикасне говорне вежбе, као што су *двоструки разговори* (спремност ученика да оповргну једну исту тврдњу), *екфаза* (сликовито представљање догађаја, лица, предмета и појава) и *хрија* (причање анегдота поучног карактера). Говорним вежбама они се уче да у кратком временском интервалу излажу на систематичан, аргументован и убедљив начин.

У зависности од узраста и интересовања, а у складу са планираним програмским садржајима, ученици се оспособљавају да у *расправи* критички сагледавају моралне и друштвене проблеме у Нушићевом стваралаштву и специфичности његовог хумора. Настојањем да се уметничке вредности пишневог дела истраже с проблемског становишта, наставник подстиче дивергентно мишљење код ученика, и учи их да појединостама из текста поткрепљују своје судове, образлажу запажања и аргументовано доказују гледишта. Предмет расправе могу бити нејасна места, загонетне појаве, значајна питања у Нушићевом стваралаштву, као и његова литерарна и театролошка вредност. У току расправе ученици изражавају утиске, осећања, доживљаје, мишљења и гледишта подстакнути пишчевим стваралаштвом, литерарне проблеме сагледавају са различитих становишта и аргументовано образлажу своје судове. На тај начин ученици се навикавају да опречна гледишта испољавају у конструктивној дискусији на часу и развијају толеранцију за супротна мишљења вршњака.

Нушићев књижевни опус инспиративан је и за писање *литерарних састава* на задату тему (Николић, 2012). Тематика писмених састава или говорних вежби прилагођава се узрасту ученика. У основној школи могу се дати следеће теме: *Незаборавна игра*, *Искрено о себи*, *Једна ђачка авантура*, *Подвизи моје дружине*, *Један мој несташлук*, *Час који памтим*, *Моја*

прва симпатија, Испричаћу вам нешта смешно, Слатко сам се насмејао/-ла, Анегдота са часа, Свако време има своје алфабете, Дај некоме власт да видиш какав је човек, Сумњива лица некад и сад, Лице и наличје једне друштвене појаве. У гимназијама и средњим школама писмени састави могу да имају следеће теме: *Нушић – наш савременик, Друштвени и морални проблеми у комедијама Бранислава Нушића, Морална искушења представника власти у 20. и 21. веку, Народни посланици некад и сад, Нушићеви ликови између жеља и могућности, Књижевно дело као тумач животних истина, Поучност Нушићевог смеха, Уметничке вредности Нушићевог смеха.* Ученици гимназија и средњих стручних школа пишу краће реферате, приказе или есеје у којима тумаче тематски и идејни слој, ликове и хумор Нушићевих комедија.

Филмска уметност представља значајан сегмент у савременој настави. У методичкој литератури указано је да филм у настави представља „посредан извор сазнања” (Николић, 2012: 63) и као такав постаје „извор радне мотивације, сазнања и стваралачке инспирације” (Павловић, 2014: 279).

Наставном обрадом Нушићевих комедија *Сумњиво лице, Госпођа министарка* и *Народни посланик* ученици се подстичу на стваралачко гледање и доживљавање истоименог филмског остварења. Наставник са ученицима може да погледа филм инспирисан Нушићевим делом. Увођењем филмске адаптације у наставни контекст, ученици сагледају његова специфична изражајна средства (наративност, време и простор, визуалне представе, глуму, сценографију, костимографију, сценски покрет, музику, светло, фотографију и звук). Они уочавају природу и посебности које постоје у сценском остварењу и његовом литерарном предлошку и тумаче мотивисаност постојећих одступања од оригиналног драмског дела.

Наставник мотивише ученике да филм *Госпођа министарка*¹ пажљиво гледају и да се за разговор припреме посредством следећих истраживачких подстицаја:

¹ Комедија *Госпођа министарка* инспирисала је многе редитеље да обраде Нушићев драмски текст за филмско или телевизијско приказивање. Године 1958. снимљен је филм у режији Жоржа Скригина. Главне улоге су тумачили Марица Поповић – Живка Поповић, Милена Дапчевић – Дара, Северин Бијелић – Чедо Урошевић, Мирко Милосављевић – Никчевић, Љубиша Јовановић – Сима Поповић. Редитељ је на реалистичан и поуздан начин представио временске и просторне оквире у којима се одвија драмска радња, али је специфичношћу снимања кадрова, музиком која прати одговарајуће филмске секвенце, сценографијом и костимима остварио оригиналан приступ у развоју драмске радње и на аутентичан начин приказао драмска лица, друштво и време који су предмет смеха.

1. Пажљиво погледајте филм Жоржа Скригина *Госпођа министарка*. Забележите утиске и размишљања поводом филма. Припремите се да на часу саопштите своја гледишта о развоју драмске радње и начинима карактеризације ликова. Којим је све филмским изражајним средствима редитељ побуђивао доживљај неизвесности? Наведите које сте увиде у Нушићево дело стекли након гледања овог филма.

2. Проучите филмска изражајна средства у Скригиновом остварењу. Образложите какву улогу има музика у филму. Објасните на који начин су сценографија и костими допринели експресивности уметничког израза. Наведите шта је осмишљеном употребом разноврсних филмских изражајних средстава посебно истакнуто. Чиме је филм изневерио или употпунио ваша очекивања? Образложите своје ставове на конкретним примерима из филма.

3. Проучите поделу улога у филму. Задржите се на сцени у којој Живка ишчекује вест о Симином унапређењу. На који начин она невербалном комуникацијом манифестује своју узбуђеност? Представите изворишта смеха која се везују за њен говор и понашање пошто је постала госпођа министарка. Процените уметничку убедљивост глуме драмске уметнице која тумачи њен лик. Сагледајте глумце који тумаче ликове Нинковића, Ристе Тодоровића и писара Пере. Запазите на који начин они глумом врше карактеризацију ликова. Које особине они глумом посебно истичу?

4. Наведите сцене из филма које су вам биле најдуховитије. Запажајте којим ефектима је редитељ остварио хумористичне ефекте у филму. Образложите делотворност смеха у њима. Која сте гледишта на Нушићеву комедију стекли гледајући овај филм? Припремите се да их детаљно прикажете.

Ученици ће у поредбеном приступу развијати своје аналитичко-синтетичке и интерпретацијске способности и на истраживачки и стваралачки начин проучавати аутентичност филма.² Ученици ће испољити критичко

² Миодраг Павловић сматра да наставник у подстицању стваралачког и истраживачког рада ученика приликом тумачења филма треба да обухвати следеће активности: 1) формирање доживљаја утисака и гледишта поводом филма; 2) запажање водећих филмских изражајних средстава (сценарио, посебности кадра, монтажно компоновање филма, избор глумаца, костимографија и сценографија, звук); 3) уочавање односа између садржине књижевних дела и филма; 4) мотивисање ученика да тумаче и образлажу ауторска стваралачка решења којима се у филму обрађују конкретна садржина и ликови из романа или се уводе нови; 5) тумачење значења која се у филму успостављају и поређење са естетским значењима књижевних дела; 6) проблемско проучавање односа адаптације према изворнику; 7) образлагање уметничких вредности филма тумачењем његових значења и естетских домета; 8) успостављање продукциј-

гlediште према неморалним поступцима ликова и увиђати значај личног и друштвеног морала и његових вредности. Посебно заинтересовани појединци могу добити задатак да реферишу о основним филмским изражајним средствима (кадар, ракурс, план, стајне тачке, углови посматрања), на које би у датим инсертима указивали другим ученицима. Увиди до којих ученици у истраживачкој и стваралачкој настави дођу обогатили би њихова сазнања о филму и оспособили би их за сагледавање нове и особене сценске вредности тог дела. Нушићеви драмски текстови могу да подстакну ученике да у усменом или писменом облику расправљају на задате актуелне теме из савременог живота, да пишу критичке приказе ученичких филмских, телевизијских и позоришних извођења.

У настави, посебно у основној школи, често се примењују *креативне игре* (игра асоцијација, књижевне укрштенице, креативне слагалице, стрип-илустрације) као посебни облици рада подстакнути текстом. Они омогућају ученицима да на занимљив и систематичан начин обнове књижевнотеоријско знање и познавање стваралаштва.

У *игри асоцијација*, сваки ученик добија по један појам и након кратког размишљања образлаже свој одговор у трајању од два минута. Задатак може да буде осмишљен тако да:

- а) ученици наведу синонимне облике датих речи;
- б) објасне мање познату реч на оригиналан начин;
- в) својим речима објасне дату реч или израз;
- г) кажу своју асоцијацију на задату реч.

Називи Нушићевих дела (*Сумњиво лице*, *Аналфабета*, *Хајдуци*, *Аутобиографија*, *Кирија*, *Власт*, *Народни посланик*) погодни су као појмови чија би значења ученици требало да образложе у предвиђеном времену. Ова вежба подстиче креативност ученика, њихову оригиналност и способност да стечена знања на стваралачки начин примене. Једноставнији вид игре асоцијација заснива се на отварању поља и асоцијативном довођењу у везу речи и појмова.

Сложенији вид игре асоцијација подразумева да ученици, одговарајући на постављене захтеве, примењују постојећа знања о животу и раду Бранислава Нушића. Игру асоцијације ученици могу да решавају у пару или у виду групног рада на часу (тада сваки ред чини једну групу која у

ских, комерцијалних и тржишних гледишта на филмску адаптацију или екранизацију; 9) размишљања о улози и значају адаптације и екранизације (видети: Миодраг Павловић, *Спреми се да говориш*, Друштво за српски језик и књижевност, Београд, 2012, стр. 281).

складу са правилима игре отвара поља у асоцијацији и открива скривена значења).

Табела 1. *Асоцијација за наставу српског језика у основној школи*

A1 <i>Кирија</i>	B1 власт	V1 прва љубав	Г1 Врабац
A2 <i>Аналфабета</i>	B2 Јеротије	V2 очигледна настава	Г2 Трта
A3 <i>Растко Немањић</i>	B3 комедија	V3 ђачки несташлуги	Г3 Брба
A4 <i>Наша деца</i>	B4 Ђока	V4 смех	Г4 Глуваћ
A – једночинке	B – <i>Сумњиво лице</i>	V – <i>Аутобиографија</i>	Г – <i>Хајдуци</i>
	<i>Бранислав</i>	<i>Нушић</i>	

Табела 2. *Асоцијација за наставу српског језика у средњој стручној школи*

A1 <i>Сумњиво лице</i>	B1 избори	V1 Београд	Г1 Вук Караџић
A2 <i>Народни посланик</i>	B2 кандидат	V2 Ага	Г2 Милан Обреновић
A3 <i>Власт</i>	B3 агитација	V3 Бен Акиба	Г3 Алкибијад Нуша
A4 <i>Госпођа министарка</i>	B4 власт	V4 19. јануар	Г4 8. октобар
A – комедија	B – <i>Народни посланик</i>	V – 1938.	Г – 1864.
	<i>Бранислав</i>	<i>Нушић</i>	

Ученици добијају наставне листиће са конкретним упутствима:

A1 – На владавину ког владара Нушић алутира у својим раним комедијама (*Сумњиво лице* и *Народни посланик*)?

A2 – Назив комедије коју је Нушић написао у затвору.

A3 – Како се звао Бранислав Нушић пре но што је променио име и презиме?

A4 – Назив песме због које је писац осуђен.

B1– Нушићево дело које је после тринаест година приказано 19. 10. 1896. године.

B2 – Рана Нушићева комедија која је премијерно приказана после 35 година.

B3 – Уметник који врши драматизацију неког књижевног дела и прилагођава га за сценско извођење.

Б4 – Глумица која је тумачила лик Живке министарке на премијери Нушићеве комедије *Госпођа министарка* (1929).

В1 – У ком граду је Нушић оставио рукопис *Сумњивог лица*, мислећи да га се одриче заувек?

В2 – Како се назива велико страдање српског народа у Првом светском рату?

В3 – У ком граду Нушић оснива позориште 1913. године?

В4 – Како се назива дело са поднасловом *Трагедија једног народа* у којем је Нушић овековечио страдање српске војске и народа у Првом светском рату?

Г1 – Под којим псеудонимом Нушић пише сатиричне текстове о власти и друштву у Политици?

Г2 – За које позориште Нушић пише *Мале сцене* 1905. године?

Г3 – Чији је члан Нушић постао 10. 2. 1933. године?

Г4 – Нушићева комедија у којој је писац на сатиричан начин представио немоћ поштених људи да се супротставе похлепи либералног капитализма.

Табела 3. Асоцијације за гимназије и средње стручне школе

А1 Милан Обреновић	Б1 Народни посланик	В1 Приштина	Г1 Бен Акиба
А2 Протекција	Б2 Сумњиво лице	В2 Албанска голгота	Г2 Мало позориште
А3 Алкибијад Нуша	Б3 драматург	В3 Скопље	Г3 Српска краљевска академија
А4 Два раба	Б4 Жанка Стокић	В4 1915.	Г4 Покојник
А – Пожаревац	Б – Народно позориште	В – Први светски рат	Г – Београд

Наставник, у жељи да олакша учење и учини га занимљивијим, може да осмисли *креативне слагалице* које су примерене узрасту ученика. Инвентивно повезујући најразличитије области, од историје и књижевности до позоришта и филма, наставник систематизује књижевнотеоријско знање у облику креативне игре, указујући ученицима на међузависност свих домена културе. Креативне слагалице олакшавају учење и чине га активним. Оне се могу применити у завршном делу часа, када се обнавља и систематизује градиво из књижевности, или на часу посебно предвиђеном за обнављање знања. Креативне слагалице ученици могу склапати самостално или

са вршњацима на часовима утврђивања градива из књижевности. У настави се показује да су креативне слагалице корисна игра, и то радосна игра духа, у којој учествују сви: и наставници и ученици и писци, оживљени својим портретима. Као подстицај за рад, наставник даје упутство ученицима за рад:

Одговарајући на постављена питања и захтеве извлачите картице на којима се налазе одговори. Ако тачно одговорите на свих дванаест питања, моћи ћете да сложите слагалицу. Када повежете картице, открићете портрет једног значајног класика српске књижевности.

Наставни лист:

1. Роман за децу у којем је Нушић духовито оживео своје сећање на детињство проведено на Дорћолу и у Смедереву (*Хајдуци*)
2. Недовршена Нушићева комедија (*Власт*)
3. Писац којем је Нушић посветио своју приступну беседу (*Јован Стерија Поповић*)
4. Која је културна институција у Београду основана на иницијативу Бранислава Нушића? (*Удружење пријатеља лепе уметности „Цвијета Зуборић”*)
5. Назив позоришта чији је Нушић био управник почетком 20. века (*Српско народно позориште у Новом Саду*)
6. Како се назива прерада неког прозног или поетског књижевног дела за позоришно, филмско, радио или телевизијско извођење? (*адаптација*)
7. Сажет плакат (оглас) који садржи обавештења о позоришној представи (*афиша*)
8. Позитиван лик у драми и носилац драмске радње (*протагонист*)
9. Врхунац у развоју радње и најнапетији тренутак сукоба ликова у драми (*кулминација*)
10. Најмања тематско-аналитичка јединица драмске радње, у којој се приказује однос међу ликовима у одређеном простору и времену (*драмска ситуација*)
11. Драмска врста у којој се на различите начине приказују комични јунаци, који својим говором, поступцима, неприлагођеношћу ситуацији и односом према другим ликовима изазивају смех (*комедија*)
12. Унутрашње размишљање лика (*солилоквиј*)

Садржинско, идејно и естетско богатство Нушићевог стваралаштва пружа могућност да се у настави реализују бројне језичке и изражајне активности ученика. Роман *Хајдуци* или *Аутобиографија* могу да инспиришу ученике да осмисле *стрип-илустрацију* побуђени својим доминантним уметничким утисцима. Ученици у дијалошкој форми илустративно осмишљавају најекспресивнија места из романа, а тиме афирмишу свој литерарни и ликовни сензибилитет.

Стваралачке активности омогућују ученицима да прошире своја знања о културноисторијском контексту у којем је Нушић стварао, литерарним и театролошким одликама Нушићевог стваралаштва, чиме се и њихова интерпретативна гледишта обогаћују.

СТВАРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ У ДОДАТНОЈ НАСТАВИ

Додатни рад може се реализовати као индивидуализовани (примерен појединим ученицима) и групни (за групе ученика једног или више разреда који се посебно интересују за исте садржаје програма додатног рада). Наставник планира програмске садржаје у додатном раду према расположивом годишњем фонду часова, а реализује их у договору са ученицима уважавајући њихове жеље, интересовања, индивидуалне способности и склоности.

Нушићева комедија *Сумњиво лице* погодна је за додатну наставу са ученицима који показују посебна интересовања за драмско стваралаштво, филмску и сценску уметност. Опредељење ученика за драмско стваралаштво може бити подстакнуто њиховим индивидуалним афинитетима за глуму, писање или сценски покрет. Реализујући програм додатног рада, наставник примењује најпогодније облике и методе рада како би подстакao развој интересовања и стваралачких потенцијала ученика.

Као и у сваком књижевном тексту, и у комедији *Сумњиво лице* постоје места у тексту која подстичу снажне утиске, доживљаје и размишљања ученика. Нушић у комедији *Сумњиво лице* сцену хапшења „сумњивог лица” представља посредно. Он је таквим стваралачким поступком омогућио да се неприказана сцена на жив и убедљив начин конкретизује („оживи”) у читалачкој свести. Наставник подстиче ученике да драматизују сцену из предговора Нушићеве комедије *Сумњиво лице* која је на њих оставила посебан утисак. Ученици могу да адаптирају сцену Нушићевог разговора са Милорадом Шапчанином, неочекивани сусрет и разговор са управником Николом Петровићем или дијалог Нушића – писца са Нушићем – управником.

Драматизација предговора пружа могућност да ученици увиде на који начин се прозни текст може транспоновати у драмски, каква је функција дидаскалија у тексту и који сегменти текста могу да буду реплике драмских лица.

У прилогу који следи показаћемо на који начин је могуће драматизовати предговор Нушићеве драме *Сумњиво лице*.

НУШИЋ – ПИСАЦ, ПОЗОРИШНИ ЧИНОВНИК

Сто управнички велик, простран: на столу акта, на актима нумере, звонце, па фотеље, а на зиду, иза НУШИЋА – УПРАВНИКА, краљева слика у богатоме раму. Улази у канцеларију позоришни чиновник и доноси акта на потпис: акта са државним жигом, потпис под штамбиљом утиснутом титулом. НУШИЋ – УПРАВНИК је званичан, исправља се у фотељи иза које, а над његовом главом, у дебелом раму висе слика његовог величанства краља. Насупрот НУШИЋУ – УПРАВНИКУ је велико огледало.

НУШИЋ – УПРАВНИК чита комад, окреће се око себе и погледа обазриво у слику његовог величанства краља. Чита даље, седећи заваљен у управничкој фотељи и клима главом са неодобравањем. Устаје са фотеље, диже са стола рукопис и обраћа се лику у огледалу.

НУШИЋ – УПРАВНИК: Драги мој господине Нушићу, носите Ви овај рукопис кући. Леп је комад, добар је комад, ја Вам чак и честитам на њему, али носите и то кући, јер не бих рад био да се нађе овде, у мојој управничкој фиоци.

НУШИЋ – ПИСАЦ: Али, забога (*снисходљиво*), раније управе разумем... али данас... па онда Ваша тежња да приновите репертоар...

НУШИЋ – УПРАВНИК: Све је то тако... (*неодлучно, с предомишљањем*) да, тако је, али ја Вам као ваш искрен пријатељ, и у интересу будућности, саветујем: носите овај рукопис кући. Ви сте млад човек па треба да ме послушате.

У наведеној сцени Нушић је сценографијом (огледало, слика) актуелизовао присуство одсутних драмских лица (Нушић – писац, краљ) и на тај начин омогућио кретање драмског лица (Нушић – писац/Нушић – управник) на сцени у складу са динамичношћу унутрашње радње.

„Овај сам разговор водио погледајући у велико огледало, које је било према моме столу и у коме је, преда мном, седео погружен писац Нушић. Да бих га умирио, ја направих једну компилацију из некадање беседе Шапчанинове и одржах један дуг говор, те једва најзад узех убедити онога у огледалу да узме рукопис и да га однесе кући и остави на његово старо место, на дну фиоке, под дебелим свежењем других рукописа” (Нушић, 1970: 267).

Ученици могу да замисле ликове, ситуације и обрте које ће представити дијалогом, монологом и у дијаскалијама. Текст подстиче ученике да оживе пишчеву идеју у сликама. Од тога на који начин ће свако од ученика испричати „недоречену причу” зависиће динамичност развоја драмске радње и одговарајући расплет. Адаптацијом предговора ученици ће на оригиналан и креативан начин припремити прозни текст за сценско извођење.

Таквим поступањем они ће се наћи у улози драмског писца, драматурга, сценаристе и редитеља. Осмишљавајући задатак, ученици ће функционално примењивати дијалог у стваралаштву, на аутентичан начин остварити карактеризацију ликова и подстаћи заплет. Ученици ће учити како да повежу спољашње, физичке одлике и деловања драмских лица с њиховим унутрашњим, емоционалним подстицајима. Они ће осмишљавати говор који ће бити најадекватнији за дату ситуацију, а истовремено и најкарактеристичнији за одређени лик. У креативном поступању користиће звучне или светлосне ефекте за стварање ситуације и појачавање драмског утиска.

У комедији *Сумњиво лице* део драмске акције није реализован на сценски начин, већ је писац применио функцију гласника и у дијалогу драмских лица представио догађаје који су се одиграли ван сцене (разговор чиновника о хапшењу „сумњивог лица”). Наставник подстиче ученике да осмисле сцену хапшења „сумњивог лица” у хотелу „Европа” и напишу текст у драмском облику. Могућност да замисле развој радње и карактера мотивисаће ученике да на оригиналан начин остваре задатак. Ученици могу осмислити заплет, написати дијалоге драмских лица, описати место радње и сценски покрет драмских лица у дидаскалијама и на тај начин оживети на сцени хапшење „сумњивог лица”. Подстичући ученике да се нађу у улози драмског писца, драматурга или редитеља, наставник непосредније активира ученике, развија њихову машту, способност креативног и критичког мишљења, подстиче их да размењују читалачка искуства, иницира њихов стваралачки и тимски рад и упућује их на самостално коришћење различитих извора сазнања.

НУШИЋЕВО СТВАРАЛАШТВО И СЛОБОДНЕ ШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ

Неговање слободне школске активности ученика (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска и филмска секција) један је од значајних задатака наставе српског језика у основној школи. Наставник на почетку школске године планира да у раду са члановима *драмске секције* припреми Нушићев комад *Сумњиво лице* за сценско извођење. Као прикладни датуми за премијеру комедије погодни су 19. јануар (годишњица пишчеве смрти) и 8. октобар (годишњица пишчевог рођења). У плану рада наставник предвиђа да чланови драмске секције благовремено прочитају текст комедије и на часовима секције током првог полугодишта упознају све неопходне етапе у припремању драмског текста за сценско извођење. На уводним часовима наставник ће поделити улоге, анализирати сценски

изглед (костим, шминка, реквизити) и покрет драмских лица на сцени (гест, мимика, гримаса). Посебна пажња посветиће се увежбавању сценског говора ученика (правилан изговор гласова, интонација просте и сложене реченице, варирање интензитета, темпа и пауза у говору, дикција дијалога, реплика, монолога и анализа дидаскалија). Ученици ће у договору са наставником осмислити режијску поставку, музику и сценско осветљење. Припремање позоришне представе обухватиће: читајуће пробе (на којима ученици уз упутства наставника изражајно, интерпретативно и истраживачки читају текст), сценске пробе (приликом којих ученици увежбавају кретања на позорници), сценско-техничке пробе (на којима се поставља сценографија и усклађују аудио и визуелни ефекти), генералну пробу и премијеру представе.

Припремање сценског извођења драмског текста подразумева корелацију сродних уметности, као што су глума, фотографија, сценографија, костимографија. У раду на припремању представе члановима драмске секције могу да помогну и чланови других секција (ликовне, литерарне, новинарске). Чланови *ликовне секције* би имали задатак да осмисле и реализују све елементе сценографије (кулисе, сликану позадину, намештај, унутрашњу декорацију) и костиме. Чланови *литерарне секције* били би ангажовани да у школском часопису, на паноу или порталу школе представе Нушићево стваралаштво, прикажу комедију *Сумњиво лице* и упознају ученике са стваралачком историјом дела. Њихов задатак био би и да осмисле афишу и позоришну листу за представу. Чланови *новинарске секције* информисали би ученике о извођењу Нушићевих дела у позоришту, објавили вест о школском извођењу представе *Сумњиво лице*, интервјуисали би чланове ансамбла (ученике драмске и ликовне секције) током припремања представе и после премијере. Ученици би извештавали о културним збивањима у школи, коментарисали културне манифестације и друштвена збивања и позоришном критиком оценили књижевно-сценско остварење ученика те школе. Ученици би могли вести, чланке, извештаје, интервјуе и приказе да објаве у школском часопису, на интернет страници школе или би их усмено саопштили на конференцији за ученике.

Уколико постоји посебна заинтересованост ученика за филмску уметност, на часовима *филмске секције* ученици се подстичу да на основу драмског текста *Сумњиво лице* напишу сценарио за филм. То ће бити књижевно обликован текст филмске приче који ће редитељу, глумцима, снимаоцима филма служити као нека врста радног упутства. Наставник у почетном раду са ученицима осмишљава синопсис – кратак опис радње, ликова и тема који не садржи дијалоге. Ученици издвајају постојеће идеје из драме, дају опис ликова и њихове индивидуалне особине, представљају њихове међусобне односе и истичу оно што доводи до драмског сукоба у

комедији. Ученици ће правити нацрт за декор и предвидети поделу улога глумцима.

Потом ученици пишу сценарио, који садржи детаљно развијену радњу с дијалозима, ликовима и поделом на сцене. У њему излажу планирани садржај серије кинематографских планова и секвенци. Они настоје да акција буде мотивисана, да постоји јединство, континуитет и склад у сукобима драмских лица који ће водити ка климаксу. Настојаће да у писању сценарија ефектно опишу сцене, дијалоге и радњу. У осмишљавању сценарија за филм ученици ће пажњу усмеравати на: стварање „ситуације” – онога што би оживело дијалог и радњу и осмишљавање „гегова” – смешних ситуација или шала у дијалогу. Наставник ће помоћи ученицима да уобличи дело, да прерасподеле сцене и дијалоге, дотерају слабија места, повежу кадрове тако да радња поступно расте.

Ученици филмске секције осмишљавају и књигу снимања. Она ће садржати листу дијалога, списак и величину планова (крупни, средњи и општи план), углове снимања камере (с лица, са стране, из горњег угла, из доњег угла), кретање камере (панорамски снимак, вожња унапред, вожња уназад, вожња нагоре), оптичке покрете (зум напред или назад), визуелно повезивање (рез, затамњење, одтамњење, претапање), објективе који се користе (специјални филтери, различити фокуси). У књизи снимања ученици ће кадрове наводити по редоследу и обележавати бројевима, али ће се кадрови снимати по месту вршења радње. Приликом стварања књиге снимања, ученици примењују правило да се са сваком новим кадром угао камере и величина слике (план) мењају. Уколико постоји техничка могућност, на основу књиге снимања редитељ снима низове слика – секвенци, којима се у монтажи додају звучни ефекти и одговарајућа музичка подлога.

Представићемо на који начин је могуће применити знања која су ученици стекли у обликовању књиге снимања за уводну сцену комедије *Сумњиво лице*.

(I чин, I сцена)

ЕНТЕРИЈЕР – СОБА ПАЛАНАЧКИ НАМЕШТЕНА – ДАН

ОПШТИ ПЛАН СОБЕ: Јеротије шета узбуђено с рукама позади и држи једно писамце.

ШВЕНК: Анђа долази из леве собе.

СРЕДЊИ ПЛАН: Јеротије и Анђа разговарају. Он јој показује писмо и подмеће јој га под нос.

БЛИЖИ СРЕДЊИ ПЛАН: Анђа чита писмо.

КРУПНИ ПЛАН: Јеротије пажљиво послушкује њено читање, прави гримасе, шири руке и бечи се.

СРЕДЊИ ПЛАН: Анђа се крсти, негодује главом, маше писмом.

КРУПНИ ПЛАН: Јеротијев монолог о потреби читања туђих писама.

Посредством стваралачких активности развијају се сараднички односи међу ученицима, подстиче се размена идеја, уважавање различитости гледишта и развијање ученичког смисла за тимски рад, који је кључан за драмско и филмско стваралаштво. Стваралачке активности омогућују ученицима да проуче законитости позоришта, његовог односа према књижевном тексту и осветљавање различитих интерпретација драмског књижевног дела – литерарне, драматуршке, редитељске, глумачке.

ЗАКЉУЧАК

Укључивањем стваралачких активности у наставу српског језика и књижевности унапређују се креативне, истраживачке и продуктивне способности читања и интерпретације књижевних дела, као и говорне и литерарне вештине ученика. Приликом подстицања стваралачких активности ученика, наставник настоји да оствари унутарпредметну корелацију наставних садржаја (књижевност, ортоепија, језичка култура – усмена и писана), као и међупредметну корелацију (књижевност – позоришна – филмска – ликовна и музичка уметност).

Наставне активности подстакнуте драмским текстом афирмишу стваралаштво ученика (од читања драмског текста по улогама, преко драматизације текста, до писања позоришних и књижевних приказа и критика). Уз помоћ креативних игара (асоцијација, књижевних укрштеница, креативних слагалица) систематизује се наставно градиво. Стваралачке активности подстичу радну вољу и читалачку знатижељу ученика. Наставник обликује различита интересовања ученика, која ће они испољавати у додатном раду и слободним школским активностима. Облици рада подстакнути текстом у складу су са интересовањима и објективним могућностима ученика и као такви снаже самопоуздање и креативне потенцијале ученика, унапређују њихова знања и вештине.

Извори

- Нушић, Б. (1970). *Одабране комедије I*. Избор и редакција Александар Тишма. Нови Сад: Матица српска, Београд: Српска књижевна задруга.
- Нушић, Б. (1970). *Одабране комедије II*. Избор и редакција Александар Тишма. Нови Сад: Матица српска, Београд: Српска књижевна задруга.
- Нушић, Б. (2005). *Сабране комедије*. Приредио Горан Максимовић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Нушић, Б. (2011). *Реторика – наука о беседништву*. Београд: Службени гласник и Чигоја штампа.

Литература

- Бајић, Љ. (2000). *Методика савремене наставе књижевности и српског језика*, 3, 70.
- Бајић, Љ. (2000). Драмска секција у настави књижевности. *Методика наставе књижевности и српског језика*, 3, 67–72.
- Бајић, Љ. (2004). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Бајић, Љ. (2007). Улога жанра у настави књижевности. *Књижевност и језик*, 1–2, 105–118.
- Бајић, Љ. (2008). *Проучавање хумористичке прозе у настави*. Београд: Завод за уџбенике.
- Бајић, Љ. (2014). Читалачке компетенције ученика у савременој настави књижевности. Зборник радова *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*. Београд: Савез славистичких друштава Србије.
- Николић, М. (1983). *Настава писмености*. Београд: Научна књига.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Павловић, М. (2008). *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике.
- Павловић, М. (2014). *Спреми се да говориш*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Nataša B. Stanković Šošo

University of Belgrade, Faculty of Philology

CREATIVE ACTIVITIES IN THE STUDIES OF NUŠIĆ'S LITERARY WORK

Summary

The paper presents major practices inspired by representative texts of Branislav Nušić which further promote different research and creative approaches in teaching. We listed practical examples of different exercises in expressive reading, creative writing, comparative interpretation of literary and theater art, dramatization and adaptation of text. Introduction of creative activities in Serbian Language and Literature classes improves creative, research and productive abilities of reading and interpreting Nušić's work, as well as students' oral and literary skills.

Keywords: *teaching methodology of Serbian Language and Literature, text-inspired practices, creative activities, literary work and plays of Branislav Nušić, theater and film.*

Nataša B. Stanković Šošo

Universität Belgrad, Fakultät für Philologie

SCHÖPFERISCHE AKTIVITÄTEN IN FORSCHUNG NUŠIĆ'S LITERARISCHE WERKE

Zusammenfassung

In diesem Fachartikel werden die wesentlichen Arbeitsformen dargestellt, die durch repräsentative Texte von Branislav Nušić gefördert werden. Diese Texte fördern auch die verschiedenen Forschungs- und Kreativansätze im Unterricht. Die Autorin nennt praktische Beispiele für verschiedene Übungen in expressivem Lesen, kreativem Schreiben, vergleichender Interpretation der literarischen und theatralischen Schöpfung und Dramatisierung und Adaption der Texte. Mit der Einführung der schöpferischen Aktivitäten in den Unterricht der Serbischen Sprache und Literatur, fördert man nicht nur die kreativen, forschersischen und produktiven Fähigkeiten des Lesens und der Interpretation Nušić's literarischer Werke, sondern auch die sprachlichen und literarischen Fähigkeiten der SchülerInnen.

Schlüsselwörter: *Methodik des Unterrichts der Serbischen Sprache und Literatur, durch Texte geförderte Arbeitsformen, schöpferische Aktivitäten, literarische und theatralische Schöpfung von Branislav Nušić, Theater, Film.*

Мирјана М. Стакић Савковић
Филолошка гимназија, Београд

АУТОБИОГРАФСКИ И АУТОПОЕТИЧКИ ФРАГМЕНТИ У КРИТИЧКИМ РЕФЛЕКСИЈАМА

Јован Дучић о песнику Мостара и о свом књижевном сапутнику Алекси Шантићу

Резиме: У раду је презентована Дучићева критичка рецепција Шантићевог стваралаштва објављена у збирци есеја *Моји сапутници*. У критичким записима и вредносним судовима Јована Дучића изоловани су и аутобиографски и аутопоетички назови који посредно, поводом Шантићевог живота и стваралаштва, осветљавају живот, песничко стваралаштво и поетичка начела критичара Јована Дучића. Говорећи о Шантићевом Мостару, о његовом патриотском или љубавном песништву, Дучић у ствари говори о својим искуствима и уверењима, те је потрага за песником Дучићем у његовом критичком сагледавању песника Шантића једна од примарних тематских окосница овога рада. Стога је овај рад примарно намењен наставницима који би у њему могли да пронађу инспирацију за корелације и компаративне приступе тумачењу Дучићевог и Шантићевог стваралаштва, али и идеју о функционалној примени збирке *Моји сапутници* при изучавању српске модерне.

Кључне речи: Јован Дучић, Алекса Шантић, Мостар, биографски метод, патриотска поезија, љубавна поезија.

Есеј о Алекси Шантићу објављен у књизи *Моји сапутници*¹ дефинитивна је верзија Дучићевог тумачења стваралаштва једног од његових најдражих пријатеља. Дучић је о Алекси Шантићу писао и раније, а најинтензивније 1932. године, када је објавио предговор за књигу *Одабране песме*, новински приказ књиге *Одабране песме* и оглед *Поводом песника Шантића*. Након пет година написао је опширан есеј *Алекса Шантић* (1937), текст који је најближи коначној Дучићевој речи о Шантићу, записаној у књизи *Моји сапутници*.

Са много љубави, уз истицање личног познанства и међусобне приности, Дучић разматра Шантићеву патриотску и љубавну поезију, представља Мостар кроз живот његовог највољенијег и најоданијег песника и сучељава Шантићево стваралаштво са Змајевим. Мада на почетку есеја полемиче са биографским критичарским методом, управо тај метод уграђује у неке од најважнијих рефлексивних вези са песништвом свог пријатеља. Поред биографског, у овом есеју уочљиви су и: историјски, поетолошки, културолошки и социолошки приступ тумачењу Шантићевог дела.

Дучић је често истицао меланхолију и северњачки праотачки нагон за песимизам који је обележио „поезију, народну музику и племенску психологију” нашег народа². Међутим, Алексу Шантића издваја као противуречност овом обрасцу и истиче га као пример оне друге феле наших људи,

¹ *Моји сапутници* – књижевна обличја представљају избор дефинитивних верзија есеја који су настајали током Дучићевог вишедесетогодишњег критичарског рада, а које су приређивачи успели да пронађу у његовој заоставштини. Део рукописа *Мојих сапутника* први пут је објављен 1951. године у Америци, у Чикагу, у једном тому „одабраних страна” из седме, осме и девете књиге Дучићевих *Сабраних дела*. Приређивачи Јован Ђоновић и Петар Бубрешко тада су одабрали есеје о Борисаву Станковићу, Иву Војновићу, Петру Кочићу, Алекси Шантићу, Милораду Митровићу, Иву Ћипику и Милети Јакшићу. Потоња издања *Мојих сапутника*, која су приредили Живорад Стојковић (1969, 1989) и Новица Петковић (2001), садрже десет Дучићевих есеја (онима из 1951. године придружени су још и есеји о Владимиру Видрићу, Исидори Секулић и Милану Ракићу).

² У есеју *Иво Војновић* Дучић у вези са утицајем словенске туге као предачког наслеђа које обележава уметничко стварање нашег народа примећује: „Ипак са оним осећањем што се зове словенском тугом, које смо донели још из праотацбине, вековима је настављан и наш посебни српски национални бол, као историјски продукт сталних катастрофа и губитака, од Косова до пропасти Дубровника. То осећање, и поред свих доцнијих промена у нашем животу, постало је најзад једним душевним стањем, које ће можда бити пресудно за свако даље уметничко стварање наше расе” (Дучић, 2001: 18).

који су, без обзира на историјски контекст вечитог злопаћења, сачували урођену доброту и отмени оптимизам, који су успевали да све што је ниско или ружно преиначе у лепо и симпатично. Дучић је у овом свом сапутнику видео „највеће дете у нашој књижевности”, песника који није хтео да верује у зло међу људима, а за Шантићеву поезију каже да је осведочење тог чистог и детињег срца: „Шантићеве песме су пуне нежности и када прете тирану, а пуне наивности и кад изгледа да се даве у љубавним отровима” (Дучић, 2001: 73). Дучић истиче Шантићеву доброту и „аполонску лепоту”, даје један од најлепших портрета и можда најтоплију карактеризацију једног песника у својим критичарским текстовима. Ова прозна деоница као да се по субјективности и емоционалности у одређеним тренуцима претвара у лирски запис, те више подсећа на бајколику поетску прозу него на сегмент есејистичког трактата: „Шантић је у приватном животу био фанатичан пријатељ и племенит непријатељ. То је била тако радосна и витешка појава да је собом доносио сунце где год је дошао. Његов стас је био најлепше стабло у људској шуми. А у својој малој средини, он беше и њен Алкибијад и њен Бајрон. [...] Миклошич, у својим старим српским листинама, помиње неког босанског велможу Ивана Шантића. И наш песник Шантић у свом Мостару изгледаше некакав велможа који је онде где је живео исто-времено и владао. Јер се нико није могао потпуно одупрети чару његове личности” (Дучић, 2001: 74). Мада су овакве уводне речи најавиле тумачење које би могло да прерасте у једнострану приказ најбољих страна Шантићевог карактера и поетског стваралаштва, у есеју су ипак само људска приврженост и добра намера остали константа, будући да Дучић као књижевни критичар прецизира различите слабости у стваралаштву и неретко упућује на животне узроке Шантићевог „књижевног пораз”.

Јован Дучић тако износи став да је Шантић имао све predisпозиције да у животу остане херој, али да је начин његовог живљења од песника створио „жртву живота”. Први разлог критичар приписује Шантићевом опредељењу да своју љубав према Мостару надреди свакој стваралачкој потреби да из разних животних искустава, из путовања, драматичних љубави, многих личних дилема и обрачуна, креира своја поетска дела. Тескоба паланачке средине, кобна за развитак сваког талента, начинила је од Шантића усамљеника и заточеника „једног града и предела где никад ниједна култура светска није била дотле оставила трага” (Дучић, 2001: 75). Осим љубави према родном граду и свикнутости на мостарско небо, Дучић помиње још један лични разлог песникове укорењености у паланачку климу свог родног места. Реч је, како сведочи, о Шантићевим страховима од „великих градова, великих људи и великих речи” (Дучић, 2001: 74). Дучић му чак приписује и утопљеност у такву средину – немоћну да подржи или развије очигледни таленат једног писца. А ову суморну слику поетизује

следећим поређењем: „Као птица која има боју тла на коме је рођена, тако и овај нежни песник се не разазнаје на тлу на коме је постао” (Дучић, 2001: 74). Иначе, у Дучићевом критичком корпусу постоје бројни примери у којима се, као у претходном цитату, поетским интонирањем критичке мисли ублажава или улепшава суморни контекст неког његовог запажања, процене или вредносног суда. Познато је, на пример, Дучићево инсистирање на значају школовања и дограђивању сировог талента, на познавању разних књижевних традиција, европејству, космополитизму. Неретко је у својим критичким списима водио праве битке и отворено осуђивао песнике који су се оглушивали о такве потребе. Али у вези са Шантићем, он тек примећује: „Осетљивог духа и пун укуса за форму и начине, он ничим није показивао недостатак школе ни одсуство начитаности” (Дучић, 2001: 74). Иако не пропушта да их спомене, Шантићу недостатке прашта потискујући *неначитаност* и *нешколованост* оним што је красило песника – *осетљив дух* и *укус за форму*.

Дучић је са једне стране (оне људске и пријатељске), проникао у разлоге и донекле разумео Шантићеву неспремност да се растави од Мостара: „Мостар је излазио ни из чега, али се ипак уткивао у месо, уносио у крв, и мађијски опчињавао једну своју генерацију. Нико се из ње није радо решавао за туђи свет и за велике градове. За Шантића нарочито Мостар беше нешто што је господарило целом његовом идејом о срећи, маштом о слави, смислом о доброти и поноситости” (Дучић, 2001: 78). Када је, међутим, реч о Шантићевом стваралаштву, критичар не скрива разочарање због тврдоглавости Алексине да у таквој одлуци истрајава читавог живота: „Да је Шантић, напротив, имао моћи да се ипак отргне из своје средине и оде негде у широки свет, цело би његово песничко дело изгледало много другаче, али, нажалост, овај песник ни до краја живота није знао за једну иначе поносну човечију истину: да изабрани људи не живе од оног што им живот дадне, него од оног што сами од живота отму” (Дучић 2001: 78). Дучић Шантића недвосмислено сврстава међу „изабране људе”, што би у овом контексту означавало песника „од расе” и талента. А напоменама да је овај мостарски бард остао пасиван, нерадознао за нова и ретка узбуђења, незаинтересован за борбу са судбином и људима, критичар опет посредно изражава мишљење о Шантићевој поезији која је требало у разним својим аспектима да се још много развија и усавршава. Дучић коментарише ову нарочиту љубав Шантићеву и немоћ, немање жеље, ни људског порива да свој град заувек воли – али издалека, непрекидно провејава жал због такве тврде одлуке, односно критичарска мисао о стваралачком узлету једног „изабраног” песника, чија се крила нису размахала до потребних и могућих висина.

Мостар је остао град Шантићевог живота, а Дучићеве младости. Шантић није желео да из њега пође, Дучић му се увек враћао – оданошћу,

мислима о младости, записима, призивањем духа њиховог негдашњег мостарског песничког круга. Разматрајући Шантићев однос према Мостару и утицаје такве привржености на Шантићево стваралаштво, Дучић не проговара само о Алекси. Он овде посредно говори и о свом односу према драгом граду, и о својој љубави, коју је подредио оној вишој стваралачкој потреби да се дограђује и развија на разним странама, а која је морала да га из Мостара дефинитивно поведе у већи свет. Стога у есеју о Шантићу Дучић Мостар приказује као средину немоћну да до краја развије евидентни песнички таленат. Дучић из другачије перспективе сагледава Мостар у истоименом тексту³ – износи најнежнија сећања и успомене на своју мостарску младост, рану коју је понео растајући се од вољеног града, али и непромењени став да је расанак био једина исправна одлука која је отворила стварне могућности за песничка усавршавања у неким далеким, али великим и духовно дограђеним културним центрима.

У Шантићевој љубави према Мостару Дучић је видео истрајно предавање родном граду, али и опасну везу која га је завела и приковала његов песнички дар за ту средину „живописну, али једнолику, простосрдачну и топлу, али кобну” (Дучић, 2001: 77). И сам приврженик и из много разлога Мостару дужан, Јован Дучић, пишући о Шантићу, у овом граду, ипак, првенствено види „паланку која је била потпуно извршила поробљење овог писца” (Дучић, 2001: 77). Чини се чак да помало неправедно осуђује и Мостар што је Шантића толико обузео, што га некако није потерао, већ га је себично чувао и њиме се толико дичио. Уопштавајући, констатује да су мали градови убиствени уколико човек реши да свој укупни век заокружи сталним бивствовањем или животарењем у таквом једном месту, нарочито ако је тај човек још и обдарени песник: „Таленат лирског песника какав је био Шантићев, требало је да буде у сталном развијању и непрестаном усијању, да знадне за широк видик и дубоку позадину. Али Шантић није за тим ишао. Он се могао бунити против непријатеља сто пута јачег, али не против себе и против својих навика” (Дучић, 2001: 77). Иако је у разним приликама Дучић изрекао много лепих и срдачних речи о граду своје младости, у овом есеју, у којем прати и тумачи Шантићев песнички пут, сав у границама мостарског сунца и мостарског видика, Дучић Мостар ипак своди на једноличну средину која спутава развитак сваког стваралачког дара. Зато је овде приметна другачија перспектива, па и вредновање града, у односу на Дучићево сагледавање Мостара кроз сумирање свог живота.

Пошто је, за разлику од песника Шантића, песник Јован Дучић још маја 1898. из Мостара пошао у свет, после много година он је написао есеј

³ Ј. Дучић, *Стаза поред пута*, „Мостар”, приредио Новица Петковић, Рад, Београд; Октоих, Подгорица; Дучићеве вечери поезије, Требиње, 2001.

Мостар и посветио га једном од најважнијих градова свога живота. Будући да Мостар Дучића није заробио (онако како је то учинио са Шантићем), парадоксално, Дучић се Мостара никада није ослободио. Напротив. Пишући тако о Мостару, само сада „кроз истину свога срца и маште”, „без реалних земаљских објективности”, примедбе о паланачкој средини која спутава ишчилеле су пред топлином сећања на град младости, друговања, и дане које су кројили Атанасије Шола, Алекса Шантић, Светозар Ђоровић и он сам. Пошто су године нанизале искуства, за Дучића, великог светског путника, дипломату и чувеног песника, одлазак из Мостара је, ни овде то не пориче, био оправдан избор: „Мостар је онда био мали за једну амбицију која није имала граница. Сва ефемерна решења била су противна обести једног карактера који се није хтео никад смирити, нигде задржати, ни с чим задовољити. Отићи у неизвесно и туђе, било је сасвим ново и одвећ смело у оно доба; а то је још више подбадало и соколило” (Дучић, 2001а: 93). Али касније, остварен и признат, после многих увида у живот и после успеха које је побрао, Дучић есејиста застаје и сећања често шаље ка једној од својих првих животних страница – ка Мостару, који је за њега, гомилањем година и успеха, прерастао у метафору младости, поштења, честитости и оног најважнијег – мостарског песничког круга. Овај животни номад сада готово са жалом и врло искрено разоткрива рањеност свог бића због свега што је морао да остави онда када је из Мостара искорачио у толико жељени свет: „Али је и поред тога била једна рана отворена да крвари још много година. Иако желећи да све окушам и све сазнам и много разумем, тиштало ме што у Мостару остаје једна идила по догађајима и по добрим људима какве нигде више нисам срео ни у једном нараштају. Алекса Шантић, песник, била је то ненадмашна лепота карактера и достојанства; Атанасије Шола, бивши паришки студент, носио је господство и префињеност какву ни доцније нисам видео ни код једног Србина; Светозар Ђоровић је био оличење патриоте и другара каквог нисам више срео. Мостар је имао један круг младих људи за које се знало у целом Српству” (Дучић, 2001а: 93). Очито је за Дучића тај песнички кружок представљао прекретницу која је духовно запарложени Мостар, каквим га је сагледавао до периода њиховог деловања, преобличио у књижевну задужбину читавог српства.

У оба есеја (*Мостар* и *Алекса Шантић*) стоје напомене о граду који није имао своје легенде, који је сав био саздан од безимених, обичних људи и једноликих догађаја. Ипак, у есеју *Алекса Шантић*, због уверења да би Шантићево песништво отишло даље да је његов творац био спреман на тај потребни искорак из града који га је омађијао, Дучић је сведенији, те се његова лична љубав према Мостару тек местимично пробија кроз приказ поменуте једноличности и коби малог града. У есеју *Мостар*, он, међутим, овај град огледа у његовим књижевним изданцима, који су узбуркали ду-

хове, усталасали тишину, понудили своје животе за окосницу будућих легенди. Тај текст пун је мекоће, топлине и искреног убеђења да су младост и перо Шоле, Шантића, Ћоровића, Дучића и њихових књижевних другова исковали један нови Мостар и саградили још драгоценији мост од оног толико чувеног – спојили су Мостар са светом, помешали стваралаштвом православне и муслимане, успоставили везе, пре свега, својим младићким смислом за узвишено. Врло је личан и прилично директан када се присећа Мостара, који би и њега спутао да је ту заувек остао, али који му је извештио књижевни корак и изоштрио животне путоказе за сва одредишта што су га у будућности сачекала: „У Мостару се први пут говорило о идеји и о идеалу; ту се први пут живело за једну отаџбину без политике и без користољубља; у Мостару се у једно његово време сањало о књижевности и култури; и први пут писали стихови, и то српски. Мостар се може одвојити од свега другог, али не од српске традиције, хајдучке прошлости, и српске поезије. За њега ће се отимати, о њему ће се писати, за њега ће се гинути и у будућности; али Мостар ће остати заувек град једне од најбољих српских генерација XIX века. Не само једна српска покрајина, него и једна цела српска отаџбина не може без тих имена бити потпуна” (Дучић, 2001а: 93–94). Једно од тих имена припадало је Алекси Шантићу. Пијетет према тој чињеници обојио је Дучићев критичарски тон и вредносни суд чак и у оним његовим тумачењима која су указивала на озбиљније слабости Шантићевог стваралаштва.

У есеју *Алекса Шантић* Дучић је песника најпре сместио у Мостар. Уткао га је у портрет града показујући њихово међусобно прожимање и саживљеност. Прва мисао савременика о Мостару значила је одмах и призив Шантићеве личности. И обратно, мисао о Шантићу и његовом делу неизоставно је призивала Мостар. „Алекса Шантић је можда скоро једини остао на свом месту у Мостару, тако рано опустелом. Али његово се име кроз један леп број година носило кроз омладину као једна нова застава. Шантић је на тај начин био постао већим него и његово књижевно дело. Он је био оличење новог Мостара, који је постајао помало славним. И Шантић није више био само трубадур, него и вођ једне идеје и први културни борац” (Дучић, 2001: 83).

Овакве тврдње само су један део Дучићевог личног сведочења о животу његовог пријатеља, а ако се сагледа есеј у целини, стиче се увид у биографски метод који доминира целокупним критичаревим приступом Шантићевом делу. Донекле и чуди што Дучић баш у овом свом тексту пориче значај и домете наведеног критичког метода. Осим, уколико није реч о свесном потезу који би значао ограђивање у односу на сопствени селективни избор биографских података, који никако нису шутири, али који су, с обзи-

ром на дубину и век њиховог пријатељства, свакако могли да буду разноврснији, потпунији, па и одмереније бирани.

Пошто је и Шантића сместио у ову мостарску слику: „Сви су дани у том граду мало доносили, али су и сви његови људи мало желели” (Дучић, 2001: 79), Дучић изражава мишљење да би управо то могао бити разлог што у Шантићевом делу има врло мало личне историје. Али, одмах додаје да се и без тога његова поезија може до краја осетити. Заправо, дата напомена најављује есејистички одељак у којем Дучић изражава сумњу у продуктивност и исходе биографског приступа тумачењу и вредновању књижевног дела: „Можда није уопште ни неопходно знати интимни живот једног писца, ни много већег, да се он до краја осети и одмери. Ја мислим и сасвим обратно: можда ћемо најбоље разумети једно уметничко дело ако не будемо ништа знали претходно о присном животу самог уметника. По личним доживљајима можемо у песничком делу и да нешто објаснимо, али не и да оценимо његову битну вредност” (Дучић, 2001: 79). Критичар потом открива како је и сам веома често најпре читао неко дело, па се тек затим упознавао са пишчевом биографијом или предговором. Подвлачи да тада није грешио јер су интимни доживљаји из пишчевог живота за читаоца више забавни него поучни, а легенде које свет о уметнику уме да исплете углавном су криви и варљиви путокази за разумевање, а посебно за вредновање једног књижевног дела. Још један важан аргумент приноси овом свом полемисању са биографским критичарским методом. Подсећа да у много случајева књижевно дело не личи на свог творца. Оно је плод маште и уобразиље, па је веома тешко разлучити границу између стварног и таштог, између илузија, утопија, надања и реалних догађања. Најзад, дешавало се толико пута да приватно благи и љупки људи буду у књижевности жестоки сатиричари, или да највећи меланхолици створе ванредно хумористично дело. Стога разматрање и вредновање нечијег дела на основу биографских факата или испредених легенди у вези са личношћу самог писца не могу, тврди Дучић, бити поуздани критичарски приступи. Дучић овакав закључак додатно радикализује преносећи га на поље самог стваралаштва: „Можда само омањи уметници говоре искључиво о себи. Шопен је, не примивши какво писмо од госпође Жорж-Сандове, могао написати једну своју жалосну сонату или један свој плачевни ноктурно, али у животу Бетовена туга није била лична него космичка. Зато и мали песници певају жени, а велики песници певају љубав” (Дучић, 2001: 80). Овакви начелни ставови у вези са могућим, па и пожељним игнорисањем биографског метода при критичком сагледавању једног стваралачког опуса, ипак су врло лабаво повезани, у ствари су контрадикторни у односу на стварну критичарску рецепцију Јована Дучића у којој, поводом скоро свих писаца-са-

путника, а посебно Алексе Шантића, управо биографски метод бива један од најзаступљенијих приступа тумачењу, промишљању, вредновању.

По увиду у целокупно песничко дело, Дучић напомиње да „авантуре маште и срца” нису били главни мотиви Шантићевог стваралаштва. Критичар сматра да је то последица времена у којем је песник живео и огромних моралних проблема произашлих из потребе за решавањем крупних националних дилема. Зато подробно слика друштвено-историјски контекст и политичку климу, који су усмеравали песništvo ка расплету какав је донела година 1914. Принциповим пуцњем у Фердинанда тада је отворено још једно крваво историјско поглавље, а песници попут Шантића умели су већ одавно да га предосете. У нашем народу се, због честе обременености смутним временима, развијала стална потреба за стиховима који би бодрили, усмеравали, соколили, бранили. Стихови су, вели Дучић, били неминовна потреба у свим српским срединама, а у Херцеговини су постали нарочито важни због „националног отуђивања и због аналфабетизма масе”. Песме које су израстале из таквог контекста најчешће нису претендовале на вечност или славу, него су пропагирале и проповедале „некаку веру и чудеса која тек треба да дођу, и која су одиста и дошла револуционарном акцијом потоње сарајевске генерације” (Дучић, 2001: 82). Јован Дучић сматра да је мостарски песнички круг својим песмама које су се училе напамет и пре него су биле одштапане, али и целокупним културним ангажовањем, предсказао суноврат аустријског режима: „Тај покрет је одиста почео песмом, као што песмом почиње све на свету. И тај покрет је постао ускоро историјски, не по детињастим стиховима на почетку тог покрета, него по националној манифестацији српског карактера која се тим поводом афирмисала пред туђим режимом. Нарочита појава књижевног листа *Зоре*, друге половине деведесетих година, за коју се највише дугује приповедачу Светозару Ћоровићу, постаје већ крупним случајем. Први књижевни часопис у Херцеговини, и то српски! Макар и слабакти стихови и проза мостарског Парнаса ставили су већ спочетка окупаторским властима до знања на коме је царство у оној земљи, и да је на Урошу царство! Због овог случаја оно је раздобље било један датум у развоју српске свести и културног духа једне велике наше области” (Дучић, 2001: 82–83). Један од стожера тог мостарског новог духа био је свакако Алекса Шантић. Његове патриотске песме својом популарношћу наднеле су се над све српске крајеве, а из времена у коме су испеване преселиле су се у све будуће нараштаје нашег народа. Дучић ово објашњава тиме што Шантића назива правим патриотским песником који се није занео у тренутак и дневнополитичку актуелност, него је, попут свог великог учитеља Змаја, певао „љубав за тло која је уопште најдубља и најмрачнија човекова љубав на свету” (Дучић, 2001: 90). Честитост његовог родољубља огледала се и у томе што је Шан-

тић превасходно певао љубав за свој народ, а не мржњу према другом, чак и када је тај други непријатељски настројен. „Родољубље ће постојати међу људима докле буде постојао и њихов род и земља и језик. А осећање отаџбине јесте једно нарочито осећање културног човека, равно само осећању части” (Дучић, 2001: 91). Тематски круг родољубивог песништва Дучић у есеју грана у два смера: приказује Шантићеве патриотске песме као доминантну црту његовог стваралаштва и дела по којима ће „најдуже остати”, а са друге стране, теоријски разматра важне одлике жанра сагледавајући развој ове књижевне врсте и у историјској перспективи.

Шантићеву родољубиву поезију највише је одредила његова песма *Остајте овдје*, чији је одјек мостарском песнику постао својеврсно откривење о свемоћи и власти стихова, о огромној мисији речи – толикој да се „наједном поверова у песму као у мач”. Очито је и песма *Остајте овдје* изливена из људског Шантићевог витештва. Дучић истиче да је он, у ствари, био први хришћански песник који се муслиманима обратио таквим „речима срца” и да нико од Шантића то није могао да учини искреније. Песму је написао у тренутку сеобе Срба муслимана у Азију. Она је и после Шантића наставила да „живи и прожима све свесне муслиманске духове”, а њоме је песник свом народу оставио један људски и књижевни аманет о помирењу, о разумевању и потребном заустављању једног историјског раздора и верске нетолеранције. „Никад за то није био и озбиљнији моменат него кад је ова песма испевана. Зато ово није био само један књижевни случај, него један случај савести. Може и не значити много једна лирска песма, чак и кад је најлепша, али једна лирска песма која дефинише цео један историјски факат, она је за свој народ један документ и један завет” (Дучић, 2001: 85). Због искрености и савесности, због узвишених личних особина које је уграђивао у своје патриотске стихове, Дучић је у Шантићу видео књижевног апостола – а не револуционара, проповедника – а не бунтовника.

У Шантићевом родољубивом песништву Јован Дучић је препознао стихове који би се могли сматрати обрасцем оне праве патриотске (а не политичке) поезије, толико важне и потребне у животу сваког народа, сваке људске заједнице. Међу такве „праве патриотске песнике” он је сврстао Змаја и Шантића, те у наставку разматра везе међу њиховим песништвом. „Стварно, Алекса је и по свом духу народног борца, и по својој некомплицованој поетици, најближи био великом Змају. Уосталом Змај је био одиста његовим идеалом целог живота” (Дучић, 2001: 87). Дучић се присећа мишљења мостарске генерације која је још за Змајева живота и у доба његове огромне популарности, сматрала да би у патриотским песмама Шантић могао да постане Змајев достојни наследник. Обојица су, вели критичар, имали исти извор инспирације, али и исти „лични месијански занос”. Такође, читаоци су неретко могли да се збуне и у вези са ауторством појединих

стихова: „Има Змајевих песама које би рекли да је испевао Шантић, и обратно. Оба ова песника имају родољубивих песама које би по својој чистоти могле ући у молитвеник, а не само у антологију” (Дучић, 2001: 89). Оваква напомена није само изведени паралелизам између патриотског стваралаштва двојице песника. То је индиректно признање Шантићу, којег – изједначајући неке од његових песама са Змајевим – подиже сасвим до Змајевог трона, а добро је познато да је тај трон Дучић поставио врло, врло високо. Говорећи даље о Шантићу и његовом највећем узору, Дучић ипак потцртава Алексину превасходну љубав за Змаја националног борца, иако је већ у његово доба популарност ратничког и ослободилачког лиризма Змаја, Каћанског и Абердара јењавала и повлачила се пред другим књижевним струјањима чији је весник постао Војислав Ј. Илић: „Војислав је одиста већ првим иступом покушао да спасе српску лирику од неизбежне патриотске реторике и необилазне емфазе и патоса, и да место тога унесе један интимнији и лични акценат, који је ишао да у неку руку модернизира нашу лирику” (Дучић, 2001: 88). Без обзира на промене у српском песништву које ће након романтизма уследити, невезано и за личну подршку, тј. калемљење сопственог дела на оне модернистичке процесе које је Војислав Илић тек наслутио, а Дучић – песник спознавао у естетици француског парнаизма и симболизма, као тумач књижевности, Дучић – критичар остаје изричит у вези са потребним очувањем патриотског песништва. Упозорава да је, и након што су романтичари увелико били скрајнути на књижевној сцени а Војислав Илић већ трасирао нове поетске „изражаје”, Алекса Шантић успео својим стиховима да покаже како је „традиција родољубивог песништва била још и даље у укусу народа извесних неослобођених крајева” (Дучић, 2001: 88). Он изражава убеђење да се патриотске песме по различитим временима простиру неуједначено у мањој или већој мери – али да их увек има. Дучић најпогодније тло за ницање родољубивих песама види у временима великих епских догађаја, када су народи суочени са унутрашњом тиранијом или им прети „крвник споља”. То што свако доба није епско, углавном утиче на садржинско подбацивање, никако и на ишчезнуће патриотске лирике или на потребу читалаца за родољубивим песништвом. „Има један закон људског срца: мала времена – мала поезија! А мала времена, то су као ова данашња, значи времена дубоких духовних нереда у којима човечанство лута по беспућима, не верујући више ни у што као што је некад веровало бар у Бога. Времена пометњи каква можда не памти историја” (Дучић, 2001: 92). Чак и у таквим недостојним временима писање родољубивих песама не може да пресакне. Немогуће је, Дучић сматра, да ова књижевна врста постане превазиђена јер је тесно повезана са једним крупним човековим урођеним осећањем – осећањем тла и огњишта. Зато су оне свевремене и зато критичар у свом теоријском приказу стрикт-

но раздваја патриотске од политичких песама. Држећи се Гетеовог убеђења да је „политичка песма гадна песма”, Дучић наглашава, пре свега, краткотрајну актуелност тј. вредност политичких, и надвременску универзалност патриотских песама: „Политичке песме одиста изгубе од својих одлика већ одмах кад прође доба и кад прођу људи на које су се те песме односиле. Патриотске и ратничке песме, напротив, звоне као убојни маршеви и када престану борбе и битке” (Дучић, 2001: 90).

Пошто је истакао разлике и непомирљивост наведених књижевних врста, Дучић се упустио у разматрање родољубиве песме у односу на љубавну. Уочио је многе блискости. Извођењем ове аналогije критичар у ствари врло надахнуто и убедљиво образлаже одлике родољубиве песме потцртавајући још једном њене жанровске потенцијале које је могуће актуализовати у било ком периоду. „Оваква патриотска песма је, у ствари, увек једна љубавна песма, пошто и она пева љубав; а осећање патриотско је исто толико осећање заљубљеног човека колико и осећање између човека и жене. Оба два су везана за огњиште и достојанство. Зато је родољубиво осећање мрачно и сурово, љубоморно и некомпромисно, као и оно друго. Значи и да је такво осећање ствар крви и тела, осећање скоро варварско, битно, нерасудно, и атавизам који је производ дугих историјских наслеђа. Уосталом, човек, у све велике ствари верује истим начином и са истом екстазом. Свему божанском у човеку је покрет пошао увек из истог чистог извора. Људи своју отаџбину зову својом Мајком, као што би је могли звати Богородицом или Вереницом. Зато ми од сваке дубоке верске или љубавне песме можемо лако направити патриотску песму: само је њихов символ друкчији, али је њихова суштина иста” (Дучић, 2001: 91).

Сумирајући разматрање Шантићевог родољубивог песништва, критичар га вреднује као највиши домет свих његових песничких дела. Наглашава да је та квалитативна разлика нарочито уочљива када се патриотска пореди са љубавном лириком. У свом прилично уопштеном приказу, Дучић указује на недостатке Шантићевог љубавног песништва. Узроке омашки углавном повезује са специфичним карактером и особинама песникове личности. И мада се у овом есеју експлицитно оградио од биографског критичарског метода као релевантног, о овакво теоријско оспоравање биографског метода у сопственом тексту Дучић – критичар се оглушава. Наиме, целокупно вредносно процењивање Шантићевог дела овде је биографски интонирано, а љубавно песништво понајвише. Дучић је успео поводом Шантићевих љубавних песама да закључи како он „није био љубавник од расе”, а то би значило да је љубав за њега била само „једна нежна словенска чежња и једна блага доброта, од којих нити је болела глава ни страдао образ” (Дучић, 2001: 94). Пошто није био љубавник од расе, Шантић није био заинтересован да у женама одгонета загонетности, нити је имао болесну машту, није

умео да у женама слуги „хиљаду утвара”, остао је имун на „физичке нереде и обести срца, а није ни настојао да себе разоткрива кроз различите љубавне игре (Дучић, 2001: 94). Дучић открива и да Шантић није знао за „злочиначке маније у интригама срца”, он није ни справљао ни испијао љубавне отрове, а чедност и једноставност овог „патријархалног српског младића” нису спознали различите типове жена: *инспираторку, љубавницу – добру другарицу, фаталну*. „Шантић је поред тога био и господски лењ и богаташки немаран, и бежао је од нереда и немира. Зато ако никад није имао за жене похоту једног источњака, није имао за њих ни фину духовну манију једног западњака. Увек је била посреди помало љубав једног патријархалног српског младића који у народној песми дарује девојци јабуку из недара, и прима од девојке везену мараму иза појаса” (Дучић, 2001: 94).

Из свега овога се види да Дучић за сагледавање Шантићеве љубавне лирике полазиште проналази у присном познанству са самим песником и у врло добром познавању његових погледа на љубав, али се Дучић – критичар није зауставио само на приказима Шантићевих осећања према љубави. Изненађујуће, па чак и претерано, он на увид ставља сегменте љубавног живота свог пријатеља – чини се без нарочите обраде тих интимних података у сагледавању песама, те овде недоследност теоријског исказа у односу на критичарски приказ нарочито штрчи, јер биографске цртице сасвим надвлађавају тумачење и вредновање песничког дела: „Колико ја познајем овог свог присног пријатеља, он је волео свега два пута у животу: најпре једну лепотицу пореклом из Срема или из Славоније, која га је очајно воле-ла, а затим једну патрицију из Мостара, која га није могла очима видети. А Шантић сав сјајан у својој мушкости, душевности и богатству, занимљив и заношљив, веровао је да је баш заљубљен у ову другу, и њој је испевао своје љубавне плачеве” (Дучић, 2001: 93). Али, Дучић – критичар даље не разматра те „љубавне плачеве”, већ упорно своје излагање усмерава ка портретисању Шантићевог љубавног живота и тумачењу његовог доживљаја љубави, док о љубавним песмама проговара тек узгредно. Јасно је да их нарочито не цени, пре свега, што ове песме нису пошле укорак са доцнијом лириком која је потражила „друге изворе и друге начине, извесно све сложеније и дубље” (Дучић, 2001: 92). Шантићеве љубавне песме су заокружиле „Змајеву периоду *Булића увелака*”, те и у њима доминира „једно чисто породично осећање, једно лепо душевно расположење, и бацакање лепим речима” (Дучић, 2001: 92). Дучић им признаје простосрдачност и чистоту у осећању и изразу, назначавајући ипак да никакве новине или оригиналности љубавној лирици оне нису пружиле: те песме су блиске народним, понекад спеване у тону севдалинки, туга је у њима једва осетна, а свака рана је углавном извидана. Шантић је, закључује Дучић, о жени певао пре као њен брат него као њен љубавник.

Из Дучићевих начелних коментара не стиче се потпунији увид у Шантићев опус љубавног песништва, али се прилично наслућује, и сугерише као пожељан, образац те „доцније љубавне лирике” којој се Дучић у потпуности приклонио. С овим у вези је директан: „Доцније лирика је отишла сасвим другим путем, тражећи друге изворе и друге начине, извесно све сложеније и дубље. Верујем чак и да је у том погледу наша лирика већ данас достигла степен префињености и трансцендентности каква постоји само у највећим књижевностима европским. Наши то критичари нису истакли, што може значити само да је моје мишљење тиме још тачније” (Дучић, 2001: 92–93). Зато овом приликом песник Јован Дучић користи своју критичарску „територију” да управо ово учини: негирајући поступке претходника, међу њима и Шантића, афирмише љубавно песништво које су стварали он и његови истомишљеници – поетски сапутници. Дакле, овај поступак би се могао разумети и као дучићевски критичарски „маниризам”, с обзиром на то да му је у свом есејистичком раду веома наклоњен. Реч је, наиме, о преобликовању критичаревих оспоравања тумаченог стваралаштва у афирмисање аутопоетичких уверења.

Упућујући тако на мањкавости Шантићеве љубавне лирике, спочи-тавајући јој мотивску застарелост, наивност у инспирацији, једноличан доживљај љубави, па и жене, Дучић пропагира своје *поетичко вјерују* и нуди образце за разумевање љубавне поезије какву је, у ствари, сам писао. Он то не чини директно, ниједном не експонира своје љубавно песништво као модел ваљаног, не пореди Шантићеве љубавне песме са својима, али јасно и прецизно говори о свему што недостаје, што се није нашло у Шантићевој љубавној песми – а требало је, да би та песма достигла потребан степен „префињености и трансцендентности”. Управо је тај сегмент есеја прерастао у посредни путоказ за, према Дучићу, достојну обраду љубавних тема, која умногоме зависи од личности и духовног габарита самог песника, од његовог разумевања љубави, и наравно, жене. Дучић тако у овом есеју експлицитно говори о изворима, надахнућима и инспирацији љубавног песништва, па би се ти оријентири могли представити (Табела 1).

Тумачећи песништво Алексе Шантића, Јован Дучић је своје селективне увиде углавном свео на родољубиву и љубавну лирику. Ове књижевне врсте су контрастно сучељене и представљају приказ највиших песникових домета – патриотских песама, односно љубавних лирских песама, за које критичар има најмање разумевања и хвале. Из свог тумачења сасвим изоставља све друге лирске врсте, чак и оне које су Шантића нарочито издвојиле, а његово име задржале и до наших дана на страницама свих читанки и антологија у којима су заступљени наши најбољи песници. Дучић тако и не помиње Шантићеве социјалне песме, а *Претпразничко вече*, јед-

ну од најлепших елегија испеваних на српском језику, призива тек једном алузијом и у једној реченици⁴.

Табела 1. *Извори, надахнућа и инспирације за љубавно песништво Јована Дучића*

Духовна комешања	Разумевање љубави	Доживљај жене
Духовне и душевне компликације	Заљубљеност уз довољно убеђења	Жена је саздана од хиљаду утвара и загонетности
Драматичност	Сукоб са једним противним сполом	Она је префињена химера
Сентименталне компликације	Фатални сукоб са самим собом	Разнородни типови: а) фатална жена
Љубавне олује, бесанице, главобоље	Потреба за продубљивањем разумевања жене	б) жена инспираторка
Обест сујете и болест маште	Потреба за проверавањем себе	в) љубавница као добра другарица...
Злочиначке маније у интригама срца	Поход на утваре и загонетност	Више не подсећа на чедну девојку из народне песме

Закључујући своја разматрања, Дучић је остао доследан изреченом ставу да ће Алекса Шантић „најдуже остати по својим патриотским стиховима” (Дучић, 2001: 97). Толико је за њих навијао да је чак и програмску

⁴ Овакав Дучићев однос према Шантићевој патриотској и љубавној поезији на часовима књижевности могао би да постане предмет различитих ученичких истраживања. Рецимо, уз сугестију наставника једна група ће представити неколико Шантићевих патриотских песама које нису у наставном програму, друга група ће приказати Дучићев критички осврт на ову књижевну врсту, а затим ће се у одељењу разматрати убедљивост Дучићеве аргументације и трагаће се за карактеристикама Шантићеве родољубиве поезије. Истоветан модел може се применити и поводом Шантићевих љубавних песама.

Такође, ученици би могли да се упознају са Дучићевим есејом *Алекса Шантић*, а да затим напишу свој есеј о Шантићу (на основу анализираних песама, предвиђених наставним програмом) у којем би остали на трагу Дучићевих запажања или би са критичарем полемисали износећи другачију аргументацију, можда чак и супротне ставове поводом рецепције Шантићевог стваралаштва. Најзад, један од инспиративних часова који сам реализовала са ученицима трећег разреда био је заснован на њиховом истраживачко-стваралачком раду. После тумачења Шантићеве и Дучићеве поезије и обраде есеја *Алекса Шантић*, ученици су додатно истраживали животе и стваралаштво ових песника.

песму *Музи* уврстио међу родољубиве. Уколико се, међутим, сагледа ова песма у којој Шантић, апострофирајући своју Музу, проговара о поезији која има снагу молитве и вере, моћ да покрене, да предводи, да теши и штити, да бодри и снажи, да остане жива нада напаћеном народу – немогуће је превидети тај патриотски тон сливен у Шантићев доживљај песме која никада не би смела да постане глува за патњу свог народа. Овако је стваралачку мисију доживљавао Шантић, песник који је очито и својим животом стајао иза стихова: „Мене све ране мога рода боле” (*Моја отаџбина*) – стихова којима је због њихове искрености поверовао и творац оних других: „Буди одвећ тужна са сопствених јада, / Да би ишла икад да тешиш ко страда, / А чедна, да водиш гомиле што нагле” (*Ј. Дучић, Поезија*). Очито су, поред људске наклоњености и трајног пријатељства, постојали добри књижевни разлози због којих је један песник ларпурлартистичког опредељења толико подржао ангажованост у поезији другог песника. Шантић у свом стваралаштву није ишао за програмом песничких школа, већ је послушвао своје срце, искрено га утквајући у време и средину којима је припадао, којима је, најзад, и даровао поетске истине тих откуцаја. Дучићу је ово било довољно да у свом другу препозна једног песника од расе и човека у чијој песми није било лажи, а то није превиђао ни онда када је као критичар кудио или замерао. „У свему, дакле, Шантић је био човек свога тла и свога времена. Био је и без икакве намештености, снобизма, противуречности. Стварно, Шантић је пре свега правио свој саћ за себе и своје другове, који су га читали са љубављу и тумачили без оштрине. Уосталом, Шантић је правилно мислио: да је права несрећа за једног песника ако његове стихове читају и они који га лично не воле. Песма никад није лоша осим ако је лажна. А Шантић је веровао у своју песму зато што је знао да никад није слагао. И његови другови су у његовим песмама увек налазили и оно што он није био рекао” (*Дучић, 2001: 96*).

Литература

- Богдановић, М. (1979). Писци и критичари. *Критички радови Милана Богдановића*, приредио Вук Крњевић, 27–36. Нови Сад: Матица српска, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Делић, Ј. (2008). *О поезији и поетици српске модерне*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Делић, Ј. (2009). Зборник радова *Поезија и поетика Јована Дучића*. Уредник Јован Делић. Београд – Требиње: Институт за књижевност и уметност [итд.].
- Деретић, Ј. (2004). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.

- Дучић, Ј. (1989). Моји сапутници: Књижевна обличја. Прикази и белешке. Чланци. Приредио Живорад Стојковић. *Сабрана дела*, књ. IV. Београд: БИГЗ, Сарајево: Свјетлост.
- Дучић, Ј. (2001). Моји сапутници: Књижевна обличја. Приредио Новица Петковић. *Дела Јована Дучића*, књ. IV. Београд: Рад, Подгорица: Октоих, Требиње: Дучићеве вечери поезије.
- Дучић, Ј. (2001a). Стаза поред пута: есеји и чланци. Приредио Новица Петковић. *Дела Јована Дучића*, књ. V. Београд: Рад, Подгорица: Октоих, Требиње: Дучићеве вечери поезије.
- Палавестра, П. (2008). Критика у доба модернизма. *Историја српске књижевне критике 1768–2007*, том I, 161–220. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.
- Петковић, Н. (1990). *Огледи из српске поетике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, С. (2009). *Наука о књижевности*. Београд: Службени гласник.
- Поповић, Б. (2011). *Предговор Антологији новије српске лирике*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Радуловић, М. (2009). Критичка поетика Ј. Дучића. Зборник радова *Поезија и поетика Јована Дучића*. Уредник Јован Делић. Београд – Требиње: Институт за књижевност и уметност [итд.].
- Скерлић, Ј. (2011). Догматичка и импресионистичка критика. *Десет векова српске књижевности: Јован Скерлић*, књ. 109, 27–35. Приредио Предраг Палавестра. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Mirjana M. Stakić Savković
Philological Gymnasium, Belgrade

AUTOBIOGRAPHICAL AND AUTOPOETIC FRAGMENTS IN CRITICAL REFLECTIONS

Jovan Dučić on the poet of Mostar and his literary companion Aleksa Šantić

Summary

This paper presents Dučić's critical reception of Šantić's literary work published in the collection of essays *Moji saputnici* (My Companions). Critical writings and value judgments of Jovan Dučić isolate autobiographical and autopoetic principles that, although dedicated to Šantić's life and work, indirectly shed light on the poetic principles of Jovan Dučić as well. Speaking about Mostar of

Šantić's time, his patriotic or love poetry, Dučić is actually talking about his experiences and beliefs, so the search for Dučić the poet and his critical analysis of Šantić the poet is one of the primary thematic bases of this paper. This is why this paper is primarily aimed at teachers, who could find inspiration for correlations and comparative approaches to the interpretation of Dučić's and Šantić's work, but also the idea of how to apply the collection of essays *Moji saputnici* in the studies of Serbian modern poetry.

Keywords: *Jovan Dučić, Aleksa Šantić, Mostar, biographical method, patriotic poetry, love poetry.*

Mirjana M. Stakić Savković
Philologisches Gymnasium, Belgrad

AUTOBIOGRAPHISCHE UND AUTOPOETISCHE FRAGMENTE IN KRITISCHEN REFLEXIONEN

**Jovan Dučić über den Dichter aus Mostar und seinen literarischen Begleiter
Aleksa Šantić**

Zusammenfassung

Dieses Fachartikel präsentiert Dučićs kritische Rezeption von Šantićs Schöpfung, veröffentlicht in der Essaysammlung „Meine Begleiter“. Jovan Dučić beschreibt und beurteilt Šantićs Leben und Werke, beleuchtet aber indirekt auch sein eigenes Leben, dichterische Schöpfung und poetische Prinzipien. Während er über Šantićs Mostar und seine patriotische oder Liebeslyrik schreibt, spricht Dučić in der Tat über seine eigenen Erfahrungen und Überzeugungen, und so wird die Suche nach dem Dichter Dučić in seiner kritischen Analyse des Dichters Šantić eines der primären Themen dieses Fachartikels. Daher ist dieser Artikel in erster Linie für Lehrkräfte gedacht, die in ihm nicht nur eine Inspiration für die korrelativen und vergleichenden Ansätze zur Interpretation der Schöpfung von Dučić oder Šantić, sondern auch die Idee von der funktionalen Anwendung der Sammlung „Meine Begleiter“ finden könnten.

Schlüsselwörter: *Jovan Dučić, Aleksa Šantić, Mostar, biografische Methode, patriotische Poesie, Liebespoesie.*

Марија М. Бјељак
Основна школа „Бора Станковић”, Каравуково, Озаци

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ ДРАМСКИМ КЊИЖЕВНИМ ДЕЛИМА

Резиме: Применом дијалогске методе (слободан разговор: дискусија, полемика), рада на тексту, демонстративне методе, практичног рада и радионица, кроз игровне активности, аналитичко-интерпретативне методе, дошло се до резултата који показују да драма у наставном процесу има важну образовну и васпитну улогу у развоју ученика. Поменуте методе, као и принципи диференциране наставе, примењени на часовима српског језика, ученицима су омогућили потпуно нов приступ драмским књижевним делима и на пољу читања и разумевања, и на пољу доживљавања и анализе.

Кључне речи: *драма, ИКТ, Блумова таксономија, настава.*

УВОД

Сви облици децје игре могу се посматрати и као облици децјег расуђивања и мишљења, због чега и позоришне представе намењене деци имају улогу узбудљивог средства или организованог инструмента помоћу кога се децја мишљења и расуђивања изазивају, развијају. Децје игре су први облик позоришта које деца сама за себе стварају да у том свом спонтаном позоришту двоструко уживају, јер су деца истовремено и извођачи и публика (Крављанац, 1984).

У наставним програмима драмски текстови, читање и изучавање драмских текстова, интерпретација, усвајање књижевнотеоријских појмова везаних за драму распоређују се према узрасту ученика (Илић, 1997).

Драму је могуће тумачити као књижевну или као сценску уметност. Како наводи Павле Илић, у методици постоји двојак приступ драми: литерарни и сценски (театролошки). Та два приступа драми се преплићу.

При литерарној интерпретацији драмског текста на часу, спроводе се исте методичке радње као и при наставном раду на епском тексту. При литерарном изучавању драме, њене и унутрашње и спољашње¹ одлике се са-знају читањем. Читање је начин да се драмски текст доживи како би се на-кон тога могао тумачити.

Театролошки приступ драмском делу значи да ће се оно тумачити као сценска уметност – неопходно је видети његову сценску представу. Овакав приступ драми бира се ако постоји могућност да се види њено сценско извођење. Драмско дело је пре гледања његовог сценског извођења потребно читати. Доживљавање драме читањем најважнији је начин њеног доживљавања и незаобилазан је поступак у наставном изучавању, а сви остали видови изучавања су допуна. Суштина teatroлошког приступа драми јесте у томе што се упоређују и конфронтирају два различита доживљаја драме: ученички доживљај стечен читањем драме и доживљај створен гледањем позоришне представе (Илић, 1997).

Актуелни наставни програми сугеришу како кренути у проучавање драмског дела. Сам приступ и метод интерпретације драмских дела требало би да проистичу из природе драмског. Драма, као teatroлошки догађај, подразумева синкретичан однос неколико уметности, те се уметност речи налази у спрези са другим и другачијим начинима уметничког изражавања. Рецепција је свакако другачија од литерарне рецепције дела, те је и приступ сложенији. Оно што ова два приступа повезује јесте језик као основно средство изражавања. Извођење овакве наставе захтева одговарајуће методе, посебна наставна средства, добру припремљеност наставног кадра и развијени систем радних задатака да би ученици били спремни да активно учествују у процесу наставе.

Литерарни приступ обично усмерава интерпретацију на проналажење теме, композиције дела, ликова, идејног света дела, стилско-језичке особености. При томе се губи својство драме. Драмско је оно што супротставља, оно што конфронтира нешто или некога, то су лица или догађаји у сукобу који тежи да се оствари.

Театролошки приступ драмском тексту темељи се на визуелној, аудитивној и кинетичкој компоненти при интерпретацији драмског уметничког текста (Јакшић Провчи, 2009).

Основни елемент методичке условљености у наставном проучавању драмских садржаја јесте ученик, односно његова рецептивна моћ да при-

¹ Под спољашњим одликама драме се подразумева оно што је визуелно, што се уочава у визуелном сусрету са драмским делом, док се унутрашње одлике спознају кроз читање и проучавање драмског дела.

хвати и ваљано протумачи оно што му драмска уметност нуди својом сложеном структуром. Свака темељна интерпретација драмског садржаја захтева активност у две радне етапе: једна је доживљавање, а друга је тумачење доживљеног. Драмски садржај може се доживети на више начина: само читањем (драмски текст); читањем, а затим слушањем тог истог дела у радијском извођењу; читањем, а потом гледањем и слушањем истог садржаја у сценској, позоришној или телевизијској реализацији. Зато за његову интерпретацију ваља одабрати прилагодљив методички приступ који подразумева: посматрање, уочавање, откривање битних елемената драмске структуре, али и просуђивање, процењивање, закључивање, дакле критичко вредновање тих елемената у склопу драмских садржаја као целине (Вучковић, 1995).

Како би се драмска дела на часовима српског језика обрађивала на квалитетан, креативан и иновативан начин, наставник мора да уложи пуно времена у осмишљавање и планирање часа. Неопходно је да мотивише ученике, да подели задужења, да испланира радне задатке за ученике, да има на уму индивидуалне карактеристике сваког ученика како би ускладио захтеве са способностима ученика. Важно је да сви ученици буду активни на часу, да сви учествују у усвајању нових садржаја, да примењују раније стечена знања.

Најчешће се на часовима редовне наставе драмски текст обрађује тако што наставник након мотивације ученика (која је углавном везана за неку анегдоту из пишневог живота, карактер главног лика или тему дела), најављује тему часа, а затим дели улоге. Ученици на тај начин читају драмски текст. Затим следи класична анализа дела уз откривање основних елемената: књижевни род, књижевна врста, тема, ликови, карактеризација ликова, поруке. Ако се дело обрађује два часа, онда ученици имају прилику да чују звучни запис драмског дела или да одгледају видео-запис на Јутјубу. Кад време и могућности дозвољавају, наставник води ученике у позориште да одгледају представу. Овакав начин обраде драмског дела занимљив је ученицима петог разреда, кад се они озбиљније уводе у драму и сценску уметност, али већ током обраде другог или трећег драмског дела, интересовање ученика, мотивација, залагање на часу слабе. Зато је важно да наставник има различите приступе обради драмских текстова.

Модерна и савремена интерпретација драмског дела захтева од ученика самостално и стваралачко присуство у свим његовим токовима. Осмишљеним и функционалним наставниковим усмеравањима, подстицајима, радним задацима, ученици се свестрано мотивишу на креативан однос према драмском делу још у фази његовог доживљавања. Осетивши истинско задовољство што су у драмском контексту учили и препознали

категорије на које им је указано, али и оно што су сами открили и запазили, ученици ће на часу испољити пуну мисаону и емоционалну ангажованост укупног доживљаја. Тиме добијају улогу једног од креатора наставне анализе. Док је читање, гледање и слушање драмских дела у животу одраслог човека део његове опште културе, наставно доживљавање и тумачење садржаја из драмске уметности један је од најсложенијих, а самим тим и најодговорнијих методичких задатака читаве наставе језика и књижевности (Вучковић, 1995).

ПРИМЕНА ИКТ² У ОБРАДИ ДРАМСКИХ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА

Како би ученици осмог разреда били мотивисани за читање Шекспировог дела *Ромео и Јулија*, тема часа била је најављена раније, а применом технике *обрнута учионица*³ ученици су дошли на час обраде спремни. Код куће су на сајту marjabjeljac.weebly.com имали прилику да путем презентације (Прези) упознају живот и стваралаштво В. Шекспира и основне карактеристике дела *Ромео и Јулија*, да одгледају балет и спреме се на тај начин за час.

На почетку часа примењена је техника ЗЖН⁴ (знам – желим да знам – научио/-ла сам). Ученици су били распоређени у групе, на основу нивоа постигнућа, а у рад су укључени и ученици са напредног плус нивоа, који су имали задатак да кроз вршњачко учење омогуће бољи рад у групи. На почетку часа ученици су индивидуално испунили колоне З (знам), Ж (желим да знам). Листиће су задржали и предали су их на крају часа, када су попунили колону Н (научио/-ла сам).

Након изражајног читања одломка уследило је истицање најважнијих књижевно-уметничких карактеристика дела. На основу онога што су ученици научили техником *обрнуте учионице* и раније стечених знања,

² ИКТ – информационо-комуникационе технологије; примена алата – Вордпрес (WordPress), Вибли (Weebly), Прези (Prezi), Едмодо (Edmodo).

³ Техника обрнута учионица је принцип учења по коме се ученици код куће припремају за наредну лекцију, на час долазе са одређеним предзнањем. Ученици се могу припремати на основу материјала (видео-записа, презентација) које наставник остави на сајту, блогу. Ова техника подразумева комбиновање нових технологија и традиционалних метода.

⁴ Техника ЗЖН представљена је на семинару *Читањем и писањем до критичког мишљења*, а део је приручника Мередит, С. К.; Темпл, Ч.; Валтер, С. *Структура наставе и методе за подстицање критичког мишљења*, Центар за интерактивну педагогију, Београд, 2002.

успешно су открили основне карактеристике дела, тако да је пажња на часу била усмерена ка истраживању дидаскалија, на које је ученицима скренула пажњу кроз садржај дат у Презију.

При проучавању драмског дела у наставном процесу дидаскалије су значајне као оквирна схема унутар које се у драми дешавају дискурзивни процеси. Са становишта методичких поступања пружају велике могућности у стваралачком ангажовању ученика на различитим образовним нивоима.

У аналитичко-интерпретативној фази наставе дидаскалије омогућавају различите приступе проучавању дела, у зависности од когнитивних могућности ученика.

Дидаскалије или ремарке представљају споредни текст. Преко њих писац има директни уплив у драмско дешавање. Дидаскалије је могуће коментарисати у различитим методичким фазама у наставном процесу: пре представе, после одгледане представе. Проучавања дидаскалија могу бити обављена: на часу, код куће. Методичка поступања могу бити разноврсна, но све их можемо свести на: стваралачка и аналитичко-интерпретативна (Провчи, 2001).

Ученици који су подељени у групе добили су стваралачко-истраживачке задатке. Ови задаци могу бити значајни и за професионалну оријентацију зато што се поред читања и разумевања прочитаног од ученика очекује да решавању задатака приступе као глумци, режисери, костимографи, сценографи. На часу ученици дидаскалије повезују са одгледаном представом. Раде анализу ликова или ситуација на основу дидаскалија, тумаче време и простор у драмском тексту на основу дидаскалија.

Прва група имала је задатак да кроз дидаскалије детаљно прикаже емоције које гаје Ромео и Јулија једно према другом. Друга група имала је задатак да напише дидаскалије из којих ће се открити детаљи везани за костим Ромеа и Јулије. Трећа група имала је задатак да напише дидаскалије које ће открити детаље сцене.

Поред сарадничке и подстицајне атмосфере, ученици су развили и позитиван став према детаљима и њиховом значају у драмском делу.

Свака група је презентovala резултате свог рада тако што су читали део одломка у коме су бележили дидаскалије, а на табли су бележили само ону дидаскалију коју су сматрали најважнијом и најуспешнијом, у складу са захтевом задатка. Након презентовања резултата рада уследила је дискусија, где су ученици износили утиске о значају и квалитету начињених дидаскалија.

Затим су ученик и ученица приказали Ромеа и Јулије применивши технику *Шта би твој лик урадио?*. Задатак ученика и ученице био је да за-

мисле Ромеа и Јулију у садашњем времену и да претпоставе како би се они понашали данас, на који начин би превазишли породични сукоб.

Ученицима је скренута пажњу на значај уметности у животу, на чињеницу да је уметност свуда око нас и да нам управо она омогућава да откријемо себе, своје таленте, али и да наше недостатке претворимо у предности, а затим сам ученицима преко интернета пустила део видео-записа балетске представе коју игра балетски пар инвалида, а коју су ученици могли да погледају и за домаћи задатак пошто се налази на сајту magjable-ljac.weebly.com.

Карта за излазак из учионице након часа била је попуњавање колоне научно/-ла сам, као и табеле за самовредновање тј. сваки ученик је уписао +/- код свог имена, у зависности од тога да ли је задовољан својим учењем на часу. Ученици су исто тако процењивали рад група, али и часа.⁵

БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА И ДРАМСКО КЊИЖЕВНО ДЕЛО

Обради драмског дела *Избирачица* Косте Труфковића може се приступити помоћу Блумове таксономије тако да доминантан облик наставног рада буде индивидуализовани рад. Поштујући принципе диференциране наставе и карактеристике индивидуализованог рада могуће је осмислити активности и задатке исте за све ученике. Активности и задаци могу бити формулисани на исти начин за све ученике, али резултати до којих ће ученици доћи, као и очекивања наставника, неће бити исти за сваког ученика, него ће бити усклађени са могућностима, способностима и интересовањима ученика. У складу са тим, наставник може да вреднује и оцени ученике, јер индивидуализована настава није исто што и индивидуална настава. Индивидуализована настава омогућава уважавање разлика међу ученицима.

Наставне листиће који су ученици добили садржао је диференциране задатке, на три нивоа (основни, средњи, напредни).

Наставни листић

Име и презиме ученика:

Разред: VI Одељење:

Избирачица Коста Трифковић

⁵ Овако осмишљен час објављен је као резултат истраживања и примене у пракси у зборнику *Час за углед*, Едука, Београд, 2015. године.

- 1.* Ком књижевном роду припада дело Косте Трифковића *Избирачица*?
- 2.* Шта је драма?
- 3.* Шта је у одломку *Избирачица* смешно?
- 4.* Шта на основу прочитаног одломка можеш да закључиш о Малчики?
- 5.** Објасните зашто се за Малчику може рећи да је избирачица?
- 6.** На основу одломка закључите шта су реплике?
- 7.** Прочитајте реплике које су вас највише засмејале и објасните зашто.
- 8.** Закључите какав је Малчикин однос према родитељима?
- 9.** Објасните да ли су и, ако јесу, како су родитељи криви за Малчикино понашање.
- 10.*** У наведеном одломку уочите хумор и прочитајте те делове текста.
- 11.*** Подвуците дидасталије у одломку и објасните њихов значај у разумевању одломка.
- 12.***Објасните Малчикин однос према удварачима и свој исказ поткрепите цитатима из одломка.
- 13.*** Објасните Саветину реплику: „Али ја сам мислила да твоје срце само за једним може куцати, а онда је избор свршен!”
- 14.//// Издвојте детаље у тексту из којих се види социјални положај породице Соколовић и процените ком социјалном нивоу припадају.
- 15.//// Подвуците у тексту оне делове у којима се виде карактерне црте Јеце и објасните у којој мери се подударају са вашим мишљењем о Јеци.
- 16.//// У речнику пронађите, а затим и објасните значења следећих речи: избирачица, пиција, сахат, једити, обрст.

Напомена: задаци основног нивоа су обележени *, средњег нивоа **, напредног нивоа ***, бонус задаци ////.

Сваки ученик самостално решава задатке полазећи од основног нивоа. Кад заврши задатке на основном нивоу, може да покуша да реши задатке наредног нивоа, ако сматра да ће бити успешан, или ако жели да покуша. На тај начин ученици имају могућност да напредују и мотивисани су. Ученици који решавају задатке напредног нивоа могу да покушају да реше бонус задатке.

Након израде задатака датих у наставном листићу уследила је усмена провера. На овај начин може да се развија комуникација међу ученицима. Током давања одговора на питање ученици могу да имају различите ставове, схватања, па самим тим и одговоре. Могуће је да дође и до дискусије, а наставник је у тој ситуацији посматрач који ће подржавати комуникацију ученика, ако је позитивна, и усмеравати ученике једне на друге. Поштујући могућности, способности и потребе сваког ученика, у сам процес презентовања одговора укључивани су ученици који су на основном образовном нивоу у моментима када су се давали одговори на питања са основног нивоа. Исти принцип рада примењен је када су се давали одговори на питања средњег и напредног нивоа. Ученицима је дата могућност да одго-

воре и на питања вишег нивоа, ако желе, али је дата и могућност развијања вршњачког учења. Ученици напредног нивоа могли су да помогну ученицима основног или средњег нивоа у излагању тако што су им помагали да поткрепе своје исказе подацима, цитатима из текста које су заједно нашли. Током посматрања ученика вредновала сам њихове одговоре у складу са Блумовом таксономијом.

Оцену довољан (2) добили су они ученици који су кроз одговоре показали основна знања, умења и вештине, чије је излагање било кратко и потпомогнуто излагањем других ученика, уочили су основне чињенице и податке, њихова запамћивања су била пасивна и механички репродукована, током усменог излагања имали су тешкоће (Блум, 1981). Ови ученици су дали потпуне одговоре на прва четири питања, док су њихови одговори на остала питања углавном слабији.⁶

Оцену добар (3) добили су ученици који су у целости усвојили основна знања, умења и вештине, који су показали разумевање прочитаног текста, умели су да изложе закључке до којих су дошли и да их објасне, али ипак су показали тешкоће у комуникацији, била им је потребна помоћ наставника или других ученика. Ови ученици су дали тачне и детаљне одговоре на прва четири питања, а нешто слабије одговоре на 5, 6, 7, 8. и 9. питање.

Оцену врло добар (4) добили су ученици који су у целости усвојили основна знања, умења и вештине, који су проширили постојећа знања у већој мери, самостално су излагали и показивали разумевање прочитаног текста и успешно примењивали стечена знања, критички су вршили анализу, давали нове идеје и решења, умели су да примене стечена знања у новим и сличним ситуацијама, лако су долазили до закључака, репродуковали чињенице и успешно су се служили деловима текста које су лако проналазили. Ученици који су добили оцену врло добар дали су тачне и детаљне одговоре на девет питања, а од 10. до 16. питања дали су слабије одговоре.

Оцену одличан (5) добили су ученици који су усвојили основна знања, умења и вештине, а затим их и проширили и продубили. Показивали су разумевање, самостално су примењивали стечена знања, лако су уочавали битне елементе, али и детаље, логички су повезивали чињенице и појмове, долазили су самостално до закључака, критички су расуђивали, проблеме су решавали на основу стваралачког мишљења, самоуверено и аргументо-

⁶ Ученици су могли да дају одговоре на сва питања из наставног листића, ако су желели, без обзира на тежину питања и образовни ниво којем питање припада. Процену ученичких знања и способности вршила сам на основу квалитета њихових одговора.

вано су излагали, имали су богат речник. Успешно су цитирали делове текста и цитатима поткрепљивали своје исказе. Ови ученици су успешно одговорили на сва постављена питања, применили су и повезивали раније стечена знања, сналазили су се у новим ситуацијама.

У складу са доживљајно-сазнајним могућностима ученика одређују се и нивои интерпретације. Извођењем наставе различитих нивоа сложености може се постићи да методика интерпретације текста буде ослоњена на ученикове емоционално-интелектуалне потенцијале. Тако се одвија континуирани процес од доживљаја ка спознаји. Самостално решавајући задатке примереног нивоа сложености ученик се ослања на сопствено емоционално, интелектуално и литерарно искуство, а наставник му помаже у раду (Илић, 1998).

Након обраде драмског дела *Избирачица* планиран је и одлазак у позориште и гледање позоришне представе. Ученике је неопходно мотивисати и припремити за гледање позоришне представе кроз низ задатака. На овај начин ученици систематизују раније стечена знања везана за драму и сценску уметност, упознају се са општим карактеристикама представе коју ће гледати како би је боље разумели и прихватили. Важно је скренути пажњу ученицима да прочитају дело у целости, обратe пажњу на дијалогичност, реплике, ликове, поступке ликова.

После одгледане представе наставник може ученицима дати низ задатака којима ће проверити колико су ученици били пажљиви, колико су свесни детаља и њиховог значаја у сценској уметности, како су разумели и доживели позоришну представу, како су доживели ликове, реплике, које сличности и разлике су уочили у позоришној представи и књижевном делу. Кроз задатке наставник може да провери каква су запажања ученика када је реч о музици, сцени, костиму, начину уласка и изласка глумца са сцене. На овај начин и након одгледане позоришне представе ученици настављају игру коју су започели уласком у позориште или читањем драмског текста, а драмско дело наставља свој живот.

ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА У ОБРАДИ ДРАМСКИХ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА

Ученици петог разреда за обраду Нушићеве *Кирије* могу се припремити на више начина. Који ће начин бити примењен, зависи од наставника, али и од интересовања и могућности ученика, па и услова које им пружа школска зграда. Једно од многобројних решења јесте да се ученици мотивишу за обраду овог одломка на претходном часу тако што ће наставник

поделити ученике у три групе. Током поделе ученика у групе потребно је водити рачуна о специфичностима сваког ученика, о њиховим могућностима, интересовањима.

Прва група ученика имала је задатак да пронађе значење речи *кирија* у речницима, енциклопедијама, на интернету. Прву групу су чинили ученици који остварују позитивне резултате на основном нивоу постигнућа.

Другу групу чинили су ученици који испуњавају услове средњег нивоа постигнућа. Они су имали задатак да у дневној штампи, у рубрици огласи, пронађу бар пет станова или кућа који се дају под закуп, да ступе у разговор са станодавцем, поставе им кључна питања и забележе одговоре. Кључна питања ученици су сами писали. Скренула сам им пажњу да је важно да од станодавца сазнају где се стан или кућа налазе, тачну локацију, квадратуру простора, услове закупа, период на који се може узети закуп, цену.

Трећу групу су чинили ученици који показују позитивне резултате рада на напредном нивоу постигнућа. Њихов задатак је био да у свом окружењу нађу пет особа које су узимале кућу или стан у закуп и да обаве разговор са њима. Циљ разговора је прикупљање информација везаних за искуство у животу подстанара. Обавезни су били и да нађу пет особа које су кућу или стан давале у закуп, да обаве разговор са њима и сазнају каква су њихова искуства као станодавца. Питања су ученици сами смислили, дала сам им смернице.

На наредном часу ученици су презентовали резултате свог истраживања тако што је прво излагала прва група, затим друга и на крају трећа група. То је био уводни део часа, који је послужио као мотивација за обраду Нушићеве *Кирије*. У даљем току часа ученици су добили задужења у складу са већ извршеном поделом на групе. Из сваке групе по неколико ученика читало је текст по улогама. Након читања текста и краће психолошке паузе ученици су приступили решавању задатака који су били дати у виду наставног листића.

Прва група имала је задатак да препозна књижевни род, књижевну врсту, тему, дефинише једночинку, издвоји ликове. Друга група имала је задатак да уради карактеризацију ликова, осмисли сцену и костим. Трећа група имала је задатак да издвоји све дидаскалије, да их анализира и проба да објасни у којој мери су од користи за глумце, режисера, сценографа, костимографа.

Након рада у групама следила је презентација резултата рада. Сви важни подаци били су записани на табли и у школској свесци.⁷

Овакав начин рада ученицима је час чинио занимљивијим. Сви ученици активно учествују у обради новог градива, а при томе се осећају пријатно зато што су захтеви које наставник ставља пред ученике у складу са њиховим могућностима. Лекција је обрађена и анализа спроведена тако да су сви важни елементи истакнути и забележени.

Како би драмско дело наставило свој живот, ученици су били у обавези да погледају видео-запис Нушићеве *Кирије* на Јутјубу, у извођењу драмских секција, и да се спреме за анализу одгледаних видео-записа за наредни час драмске секције. На часу драмске секције, након анализе одгледаних видео-записа, ученици су се договорили да реализују драмску представу тако што су испланирали аудицију за глумце, сценографа, костимографа, режисера, мајстора звука и светла, шапача. У реализацију драмске представе укључили су се сви чланови драмске секције, а не само ученици петог разреда. На овај начин се ученици мотивишу за читање драмских дела, за одлазак у позориште, слушање радио-драма.

ИНДИВУАЛИЗАЦИЈА У ОБРАДИ ДРАМСКИХ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА

Наставна јединица која се обрађује у петом разреду *Биберче* Љубише Ђокића успешно је послужила да се ученица К. С. заинтересује за наставни предмет Српски језик, стекне самопоуздање, буде прихваћена од вршњака, а затим и активно учествује у драмској секцији.

Ученица К. С. имала је проблем са разумевањем прочитаних књижевних дела, уочавањем најважнијих елемената и памћењем основних информација везаних за дело. Препричавање књижевних дела није било могуће ни на основном нивоу. Да би ученица могла да прати наставу и буде

⁷ Овако осмишљен час реализовала сам са ученицима петог разреда. Припремни задаци који су имали истраживачки карактер код ученика су пробудили велико интересовање и залагање, а мотивација за наредни час, на коме је планирана обрада Нушићеве *Кирије*, била је на завидном нивоу. На часу обраде Нушићеве *Кирије* ученици су били активнији, заинтересованији, спремнији за изазове него на ранијим часовима на којима се драмско дело обрађивало на класичан начин. Били су отворенији у дискусијама, боље су сарађивали у групама.

активна на часовима на којима се обрађују књижевна дела, одлучила сам да је полако укључујем у различите активности током часова.

Током обраде лирских песама, К. С. је на табли исписивала наслов књижевног дела. Затим сам од ње захтевала да током обраде приповедака из *Читанке* издвоји најважније податке о писцу и забележи их у школску свеску. Следећи корак је био да приликом обраде приповетке уочи главне и споредне ликове. Кад смо дошли до обраде драмских дела, ученицу К. С. укључила сам у рад тако што сам јој дала да тумачи лик приповедача.

Ученица К. С. је три дана раније добила домаћи задатак, да спреми ту улогу. Она је код куће и за време допунске наставе вежбала изражајно читање, а затим је почела и да се уживљава у улогу приповедача. На часу, за време обраде драмског дела *Биберче* Љубише Ђокића, после мотивационог разговора и поделе улога уследило је и читање. Ученица К. С. изражајно је прочитала текст који јој је био намењен. Задовољство и осмех су красили њено лице, а ученици из одељења су позитивније гледали на њу. Следећи корак је био да К. С. сама уочи који су ликови у делу, да их окарактерише и уочи најважније елементе. Она је то урадила веома успешно, али је ликове везивала за ученике који су их тумачили. На овај начин је почела да разумева радњу драмског дела, а касније је тај принцип разумевања почела да примењује на приповетке. Постало је јасно да видно напредује и да радо учествује у анализама књижевних дела. Почела је да долази на драмску и луткарску секцију. На драмској секцији је тумачила разне улоге у драмским радионицама у којима су представљане ситуације из свакодневног ђачког живота.

У седмом разреду, током обраде *Покондиране тикве* Јована Стерије Поповића, ученица К. С. сама се јавила да тумачи лик Феме. Интерпретација је била толико успешна да су се ученици њеног одељења договорили да на часовима драмске секције овај одломак поставе као представу и прикажу је другим ученицима на крају школске године.

Кроз примену диференциране наставе и индивидуализацију К. С. је успела да савлада тешкоће које је имала у разумевању књижевних дела, а драмска књижевна дела, њихово читање и извођење пред публиком помогли су јој да стекне самопоуздање, да покаже да може да напредује, да покаже вршњацима да се не разликује од њих и да је и она у нечему добра.

Од велике користи у раду са ученицом К. С. била је педагошка свеска. Редовно вођење педагошке свеске омогућило је да се прате специфичности ученице када је реч о познавању граматике, правописа, књижевности, интересовању за ваннаставне активности, понашању у групном раду, раду у паровима. Постоје многобројна идејна решења за педагошку свеску,

а она у великој мери зависе од специфичности предмета, као и од начина рада наставника и елемената које наставник вреднује.

Од посебног је значаја да се ученици са тешкоћама у развоју⁸ што раније укључе у активности вршњака. Стварна интеграција детета у школски колектив биће олакшана ако је тај процес започет у предшколском периоду. Деца са развојним тешкоћама укључена у редован образовни систем у прилици су да развију сигурност и самопоштовање, да развију комуникацијске способности, да стекну бољу емоционалну контролу и социјализацију.

Ученици који немају сметње у развоју, а у свом одељењу имају вршњаке са проблемима у развоју, лакше прихватају различитост као нормалност, спремнији су да пруже помоћ (Хрњица, Рајовић, 2007).

Тимска настава је осмишљен и детаљно испланиран начин рада и подразумева активно учествовање више наставника који реализују програмске садржаје једног или више сродних предмета. Тимска настава препознаје две варијанте наставе: координирану и асоцијативну наставу. Који од ова два облика тимске наставе ће бити примењен зависи од наставника, као и од циља који се жели постићи. Током обраде драмског књижевног дела бољи резултати рада се могу постићи координираном наставом.

Часови српског језика тако су испланирани и осмишљени да се оствари корелација са ликовном културом. Кроз принципе тимске наставе и корелацију поменутих наставних предмета драматизовани одломак из романа Стевана Сремца *Пон Ђира и пон Спира* успешно је постављен на сцену.

⁸ Термин *ученици са тешкоћама у развоју* обухвата ученике које је OECD дефинисао као ученике са сметњама у развоју и груписао их у три кроснационалне категорије или 3 Д категорије Disabilities, Difficulties, Disadvantages и означио их као опште А, Б и Ц категорије.

Општа категорија А **сметње у развоју** (Disabilities) подразумева ученике који у медицинском смислу имају сметње у развоју као што су когнитивне, физичке или сензорне сметње, као и ученике са комбинованим сметњама.

Општа категорија Б **тешкоће у развоју** (Difficulties) подразумева ученике који показују емоционалне проблеме или проблеме у понашању. У ову групу спадају и ученици који имају континуиране проблеме у учењу, читању или писању.

Општа категорија Ц **неједнаке могућности** (Disadvantages) подразумева ученике чији проблеми настају примарно из социо-економских разлога или образовања на нематерњем језику. Ова подела је детаљно објашњена у *Приказу кроснационалних категорија које је предложио OECD* аутора Г. Николић, М. Лукић, В. Јанковић, у информатору и статистичару *Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије*, Завод за унапређење образовања и васпитања, Београд, 2010.

Направила сам план рада заједно са колегиницом, изабрале смо наставна средства, поделиле задужења ученицима седмог разреда. Били су укључени сви ученици оба одељења седмог разреда. Нису сви ученици били заинтересовани за глуму, па смо у зависности од интересовања ученика и њихових способности делиле задужења.

У драматизованом одломку има девет ликова, а у реализацији читаве идеје учествовало је четрдесет и троје ученика. Ученици који су били заинтересовани за сцену и костим сарађивали су са наставником ликовне културе.

Ученици заинтересовани за глуму, осветљење, звучне ефекте, режију били су активни на часовима српског језика и часовима драмске секције.

Током израде сцене водило се рачуна о детаљима како би се веродостојно приказала слика Баната и његовог села. Избор намештаја, посуђе, заведе, све је морало да се уклопи и ослика живот и атмосферу села у Банату.

Костим је такође морао да буде усклађен са временом, али и са сценом и детаљима на сцени. Фризуре глумаца, шминка, начин ходања и држање тела имали су посебан значај у изградњи ликова, као и сам говор.

Избор музике целој представи је дао посебан значај. Звук тамбурице и бећарац открили су нови угао гледања на ликовне.

Након што су ученици на часовима ликовне културе и на часовима ликовне секције реализовали своје задатке, прикључили су се ученицима драмске секције на часовима српског језика. На овај начин је читав пројекат склопљен у једну целину, а детаљи су усклађени.

Кроз сарадничку наставу и хоризонталну тимску наставу, која подразумева укључивање свих одељења истог разреда, успешно су реализоване активности испланиране тимском наставом.

Ученици са тешкоћама у развоју показали су велику заинтересованост и залагање. Ученица А. С. је прво одбијала да сарађује и није показивала интересовање ни за какав облик рада на стварању представе. Седела је у публици и посматрала, да би у једном моменту рекла да жели да ослика део сцене, што јој је и омогућено. Ученица А. С. је и раније на часовима српског језика умела да наслика неки мотив из књижевног дела или књижевни лик. Често је и емоције које је књижевно дело пробудило у њој радије приказивала кроз слике него што их је вербално исказивала.

Тимска настава и њена примена захтева пуно времена, стрпљења, труда, позитиван став према оваквом начину рада и истрајност. Резултати који се постижу су подстицајни, атмосфера је стваралачка, ученици показују заинтересованост, радо учествују и постижу максималне резултате.

ЗАКЉУЧАК

Различити методички приступи омогућавају боље разумевање драмског књижевног дела. Наведени су примери из праксе везани за примену Блумове таксономије у обради драмског књижевног дела и у вредновању ученичких знања. Примена информационо-комуникационих технологија (Прези, Едмодо, сајт) у обради драмских књижевних дела, као и диференциране наставе и наставних техника (*ланац знања, обрнута учионица*), откривају иновативност у обради и приступу драмским књижевним делима. Наводе се и примери часова обраде драмских књижевних дела у које су активно укључени ученици из осетљивих група, али се истиче и значај који су драмска књижевна дела имала на поменуте ученике.

Литература

- Блум, Б. (1981). *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Вучковић, М. (1995). Посебности доживљавања и тумачења драме. У: В. Цветановић, В. Милатовић, А. Јовановић (прир.). *Методика наставе српског језика*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, П. (1997). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Прометеј.
- Крављанац, Б. (1984). *Од игре до мишљења*. Београд: Мало позориште.
- Мерedit, С. К.; Темпл, Ч.; Валтер, С. (2002). *Структура наставе и методе за подстицање критичког мишљења*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Николић, Г.; Лукић, М.; Јанковић, В. (2010). *Приказ кроснационалних категорија које је предложио ОЕЦД – Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Провчи Јакшић, Б. (2001). Проучавање дидаскалија у наставном процесу. *Књижевност и језик*, 48 (3–4), 77–82.
- Провчи Јакшић, Б. (2009). Како приступити драмском делу. У: О. Радуловић (прир.). *Тумачење књижевног дела и методика наставе II*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску књижевност и језик.

Хрњица, С.; Рајовић, В. (2007). *Школа по мери детета 1: приручник за рад са ученицима редовне школе који имају тешкоће у развоју*. Београд: Save the Children UK – Програм за Србију и Институт за психологију Филозофског факултета.

Marija M. Bjeljac

Primary School “Bora Stanković”, Karavukovo, Odžaci

METHODOLOGICAL APPROACH TO PLAYS

Summary

The paper is based on practical examples and experiences, through the implementation of the dialogue method (conversation: discussion, polemics), text interpretation, demonstrative method, practical classes and workshops and through the application of playful activities and analytical-interpretative method, we obtained the results that show that the play has an important educational role in student development. By implementing the aforementioned methods and the principles of differentiated instruction, we enabled students to try a completely new approach to plays in Serbian Language and Literature classes, both in the field of reading and reading comprehension and in the field of experiencing and analyzing the text.

Keywords: *play, ICT, Bloom's taxonomy, instruction.*

Marija M. Bjeljac

Grundschule „Bora Stanković“, Karavukovo, Odžaci

METHODISCHER ZUGANG DEN LITERARISCHEN DRAMAWERKEN

Zusammenfassung

Dieser Fachartikel basiert auf Beispielen und Erfahrungen aus Praxis, und durch die Anwendung der dialogischen Methode (freies Gespräch, Diskussion, Polemik), der Textarbeit, der demonstrativen Methode, der praktischen Arbeit und den Workshops, der spielerischen Aktivitäten und der analytisch-interpretativen Methode kam man zu den Ergebnissen, die zeigen, dass Drama im Unterrichtsprozess eine wichtige Ausbildungs- und Erziehungsrolle in der Entwicklung der SchülerInnen spielt. Die Anwendung der genannten Methoden und Prinzipien des differenzierten Unterrichts ermöglichte den SchülerInnen einen neuen Zugang zu den literarischen Dramawerken, sowohl im Leseverstehen als auch im Erleben und Analysieren.

Schlüsselwörter: *Drama, Bloom Taxonomie, Unterricht.*

Мирела Р. Мрђа

Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору

Даниел А. Романо

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини

МОДЕЛ ЗАДАТАКА ЗА ПРОЦЈЕНУ СТУДЕНТСКЕ УСПЈЕШНОСТИ НА КУРСУ МЕТОДИКА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ 1 УЧИТЕЉСКОГ ПРОГРАМА

Резиме: У овом тексту приказује се повезаност једног модела испитних задатака за процјену успјешности тестираних студената на курсу *Методика наставе математике 1* учитељског студијског програма са Syllabus-ом тог курса. Задаци тог модела анализирају се посредством три различите таксономије: Блумова, SOLO и MATH.

Кључне ријечи: *испитни задаци, Методика наставе математике 1, Блумова, SOLO и MATH таксомонија.*

УВОД

Многи истраживачи математичког образовања (Ramsden, 1983; Trigwell and Prosser, 1991; Thoma and Iannone, 2015) истичу да је веза између модела наставничких процјена и студентских приступа учењу врло значајна. Реализатори курса *Методика наставе математике* на учитељским студијама изражавају своја увјерења о предмету избором одређеног модела процјењивања студентске успјешности (Smith et al., 1996; Van de Watering et al., 2008). Ми, такође, сматрамо да препознавање и разумијевање елемената примјене тог модела знатно помаже студентима у квалитетнијем припремању за завршни испит из тог предмета. У овом раду, на једном моделу испитних задатака за учитељски студијски курс *Методика наставе математике 1*: а) успостављамо корелацију између задатака овог модела и неопходних математичких знања, неопходних методичких знања и неопход-

ног разумијевања процеса подучавања и ученичког учења; б) излажемо једну од могућих анализа кориштењем три различите таксономије.

Фокусирали смо се на: **Блумову** (Bloom and Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom and Masia, 1964; Anderson and Krathwohl, 2001), **SOLO** (Biggs and Collis, 1982; Biggs, 2003) и **MATH** таксомонију (The Mathematical Assessment Task Hierarchy) (Smith et al., 1996).

Осим што смо се бавили оправданошћу оваквог дизајнирања модела испитних задатка, анализирали смо и испитне задатке ослањањем на поменуте три таксономије.

МОТИВАЦИЈА

Шулман (Shulman, 1986) је својевремено дао класификацију неопходних математичких и методичких умјећа реализатора наставе математике. У неким радовима (Ball et al., 2005; Ball and Sleep, 2007) понуђене су карактеризације које разликују предмет испитивања, знања и методичких знања будућих реализатора наставе математике у нижим разредима основне школе. Могу се идентификовати сљедеће компоненте:

- *Колективна знања математичких садржаја* препознајемо као школску математику одговарајућег разреда основне школе;

- *Специјализована знања математичких садржаја* препознајемо као математичка знања неопходна реализаторима наставе математике у нижим разредима основне школе;

- *Посебна знања која повезују математичке садржаје и ученике* препознајемо као посебна методичка знања неопходна реализаторима наставе математике, што укључује и циљеве и исходе наставе;

- *Посебна знања која повезују садржаје математике и вјештине подучавања* препознајемо као посебна знања и разумијевања процеса подучавања и ученичког учења математике нижих разреда основне школе, што укључује способности препознавања специфичности разних облика математичког мишљења, наставних задатака, али и класификације математичких задатака којима се ти наставни задаци остварују;

- *Познавање наставног плана и програма математике;*

- *Знања која се односе на математички хоризонт.*

Подсјетимо се како су математичка умјећа описали Цереми Килпатрик, Џејн Свафорд и Брадфорд Финдел у својој чувеној књизи *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics* (Kilpatrick et al., 2001).

Прихватајући да не постоји термин који би у потпуности покрио све аспекте стручности, способности, знања и вјештина у настави математике, они су одабрали да уведу термин *математичка умјећа* и да њиме обухвате све оно што академска заједница математичког образовања вјерује да је потребно да се успјешно научи математика. Према тој књизи, *математичка умјећа* састоје се од следећих пет испреплетених струна:

- *Концептуално разумијевање* – разумијевање математичких појмова (објеката и процеса), операција са њима и њихових међусобних односа;

- *Процедуралне вјештине* – вјештине обављања поступака флуентно, тачно, учинковито и на одговарајући начин;

- *Стратешка надлежност* – могућност формулисања, представљања и рјешавања математичких проблема;

- *Прилагодљиво расуђивање* – капацитет за логичко мишљење, промишљање, објашњавање и оправдавање;

- *Продуктивна диспозиција/Оперативна склоност* – стална склоност да се на математику гледа као на рационалну, корисну и апликативну људску дјелатност уз властиту увјереност у сопствену ефикасност.

ПРОЦЈЕЊИВАЊА ЗАДАТАКА

Заједница истраживача математичког образовања развила је различите таксономије у циљу анализе и класификације математичких задатака. За потребе овог рада фокусираћемо се на три које проистичу из различитих традиција.

Блумова таксономија

Блумова таксономија когнитивних циљева наставе математике настала је радом Бењамина Блума и његових сарадника током педесетих и шездесетих година прошлог вијека (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom and Krathwohl, 1956).

Године 2001. ову таксономију ревидирали су Андерсон и Кратвохл мјењајући именице у глаголе и позицију Синтезе и Процјене у хијерархији.

Многи истраживачи математичког образовања, али и реализатори наставе математике, категорије Анализа – Синтеза/Креативност – Евалуација идентификују као синтагму *рјешавање проблема*.

Кратвохлова и Блумова таксономија афективног домена из 1964. године описује неколико категорија циљева (Krathwohl, Bloom and Masia,

1964; Leder and Grootenboer, 2005; McLeod, 1988; McLeod, 1989; Zan, Brown, Evans and Hannula, 2006; Ignacio, Nieto and Barona, 2006; Grootenboer, Lomas and Ingram, 2008; Yackel and Cobb, 1996). Подсјетимо се да та таксономија афективног домена (Krathwohl, Bloom and Masia, 1964) описује следеће категоријалне циљеве: 1) Прихватање; 2) Рефлексије; 3) Усвајање вриједносних оријентација – социјалне и социо-математичке норме (Yackel and Cobb, 1996); 4) Организација вриједносних оријентација; 5) Примјена вриједносних оријентација.

SOLO таксономија

SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) таксономија се темељи на проучавању исхода наставе. **SOLO** описује једну хијерархију гдје свака парцијална конструкција (ниво) постаје темељ на којем додатно учење може бити изграђено (Biggs, 2003). **SOLO** се може користити за детерминисање планираних исхода учења, облика наставе који их подржавају, облика процјена којима се прави евалуација досезања циљева наставе. Он је развијен како би се остварио независни увид у досегнуте пожељне исходе учења. **SOLO** таксономија се састоји из пет нивоа (Biggs and Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs and Tang, 2007; Brabrand and Dahl, 2008; Brabrand and Dahl, 2009; Романо, 2014):

- **SOLO 1:** *Предструктурни ново;*
- **SOLO 2:** *Уни-структурални ниво;*
- **SOLO 3:** *Мулти-структурални ниво;*
- **SOLO 4:** *Релациони ниво;*
- **SOLO 5:** *Апстрактни ниво.*

MATH таксономија

У когнитивном приступу, гдје се учење види као стицање знања и вјештина, Блум је развио таксономију образовних циљева (Bloom, 1956; Anderson et al., 2001). Гоф Смит и његови сарадници прилагодили су Блумову таксономију (Smith et al., 1996) и увели су **MATH** номенклатуру за анализу испитних математичких задатака. Циљ ове таксономије је да помогне предавачима у развоју уравнотежених процјена математичких задатака потражујући широк спектар математичких знања и вјештина. Смит се фокусирао на потребне математичке активности и неопходне математичке вјештине за рјешавање задатака. Разврстао их је у три групе задатака:

Група **A** се састоји од задатака који захтијевају стручно знање и знање факата о оном систему у којем рјешавају задатак; разумијевање чињеничног знања; знање и способност примјене рутинских поступка.

Група **B** се састоји од задатака у којима се подразумева пренос информација и апликација у новим ситуацијама.

Групу **C** чине задаци за чије рјешавање се захтијевају разумијевање оправдања и тумачења; конструисање импликација, препознавање претпоставки и способност поређења; способност евалуација.

Фокус ове таксономије јесте на природи активности, а не на комплексности тих активности. Аутори истичу да од студената треба потражити успјешност у рјешавању задатака све три категорије. У Табели 1 предочене су поткатегорије ове таксономије:

Табела 1. Категорије МАТН таксономије

Нижи ниво Група A	Средњи ниво Група B	Виши ниво Група C
A1. Знање чињеница	B1. Пренос информација	C1. Аргументација и тумачење
A2. Разумијевање	B2. Примјена у новим ситуацијама	C2. Импликације, прављење хипотеза и упоређивање
A3. Рутинска употреба процедура		C3. Евалуација

(Smith et al., 1996)

О овој таксономији математичких испитних задатака писали су и Црвенковић и његови сарадници (2015).

МЕТОДОЛОГИЈА

За потребе рада анализирамо задатке са завршног испита курса *Методика наставе математике I* студената треће године Педагошког факултета у Бијељини. То је обавезан курс и фокусира се на сљедеће теме:

Тема 1: *Математика и настава математике*

Тема 2: *Методика наставе математике*

- 2.1. Општи социокултурни услови за наставу математике
- 2.2. Закон о основном образовању и васпитању
- 2.3. Закон о средњем образовању и васпитању
- 2.4. Циљеви наставе математике/Блумова таксономија

- 2.5. Задаци наставе математике
- 2.6. Математичка умјећа
- 2.7. Парадигме математичког образовања
 - Школска математика (домен математичких знања)
 - Математичка знања неопходна реализаторима наставе математике
 - Методика наставе математике (математичко-хуманистички домен знања)
 - Разумијевање математичког образовања (хуманистичко-математички домен знања)

Тема 3: *Теорије математичког образовања*

- 3.0. Традиционални приступ
- 3.1. Конструктивистички приступ
- 3.2. Теорија дидактичких ситуација
- 3.3. Социокултурни приступ
- 3.4. Теорија реалистичког математичког образовања

Тема 4: Математичко мишљење

- 4.1. Мотиви за изучавање математичког мишљења
- 4.2. Поријекло математичког мишљења (Ури Лерон)
- 4.3. Аритметичко мишљење (Станислав Дахне)
- 4.4. Раноалгебарско и Алгебарско мишљење (Шели Креглер)
- 4.5. Геометријско мишљење (Ван Хиле)

Тема 5: *Планирање наставе математике*

- 5.0. Врсте планова
- 5.1. Линеарно планирање
- 5.2. Спирално планирање
- 5.3. МЕР пројекат

Тема 6: *Организација и реализација наставе математике*

Тема 7: *Математички задаци* (Класификација математичких задатака)

Тема 8: *Процјена успјешности реализације наставе математике*

Тема 9: *Професионално напредовање* (Истраживање математичког образовања).

Процјена успјешности студената у реализацији курса *Методика наставе математике I* студијског програма за образовање наставника разредне наставе остварује се посредством следећих студентских активности: 1) Присуство на предавањима и вјежбама (10%); 2) Степен ангажованости на предавањима и вјежбама (5%); 3) Израда и, евентуално, одбрана семинарског рада (10–20%); 4) Тестови током семестра (25%); 5) Хоспитовање (10%); 6) Писмени дио завршне провјере (25%) (студент који је успјешно положио тестове током семестра ослобађа се писменог дијела завршног испита); 7) Усмени дио завршне провјере (30%). У нашој анализи користимо један модел задатака за завршни писмени дио испита. Овај модел састоји

се од 8 задатака/питања. Трајање испита је 135 минута. Студентима је дозвољено да користе калкулаторе.

Посебност наставних садржаја овако дизајнираног курса *Методика наставе математике I* студијског програма за образовање професора разредне наставе (учитеља) на Педагошком факултету у Бијељини јесте мотивација за овај рад.

Модел

Задатак 1. Одредити однос тачке према затвореној кривој линији. Који алат логичког закључивања се развија при рјешавању овог задатка? Образложити одговор!

Задатак 2. Докажите да је разлика квадрата два узастопна природна броја увијек непаран природан број. Да ли је ово аритметички, или раоалгебарски, или алгебарски задатак? Образложи одговор!

Задатак 3. Како се дефинише дијелење?

3.1. У структури уређеног проширеног полупрстена $(\mathbb{N} \cup \{0\}, =, +, 0, \cdot, 1, <)$ природних бројева?

3.2. У структури уређеног прстена $(\mathbb{Z}, =, +, 0, \cdot, 1, <)$ цијелих бројева?

3.3. У структури уређеног поља $(\mathbb{Q}, =, +, 0, \cdot, 1, <)$ рационалних бројева?

3.4. Изврши слједећа дијелења: а) $7 : 1$; б) $1 : 7$; в) $6 : 3$; г) $3 : 6$ у различитим доменима.

3.5. Изврши дијелење а) $7 : 0$; б) $0 : 7$ и дај образложења.

Задатак 4.

4.0. Како се у наставној пракси, у трећем разреду основне школе, детерминише *правоугаоник*?

4.1. Дефиниши (геометријски) *правоугаоник*!

4.2. Који су *претходни појмови* при (геометријском) детерминисању *правоугаоника*?

4.3. Дефиниши (геометријски) *ромбоид*!

4.4. Какве су *сличности* и *разлике* између *правоугаоника* и *ромбоида*?

4.5. На овом примјеру *образложи знања и разумијевања* којима се (по Ван Хилеовој класификацији) карактеришу као: а) Ниво 0; б) Ниво 1.

Задатак 5. Парни и непарни природни бројеви подучавају се у другом разреду основне школе у Републици Српској. Конкретно наведи и понуди образложење при томе подучавању, шта су:

5.1. *Когнитивни циљеви* наставе математике?

5.2. Циљеви наставе математике повезани са *развојем способности* – усвајањем алата логичког мишљења (навести којих алата)?

5.3. Циљеви наставе математике повезани са *развојем вјештина* – вјештина репрезентације математичких концепата (навести којих)?

5.4. Циљеви наставе математике повезани са *развојем вјештина* – вјештина препознавања репрезентације математичких концепата (навести

којих)?

Задатак 6. Опиши *фазе реализације* часа наставе математике у другом разреду у нас при подучавању ученика *концептима парних и непарних природних бројева*:

- 6.1. Ако се час планира и организује *на традиционални начин*;
- 6.2. Ако се час планира и реализује унутар *Теорије дидактичких ситуација*.

Задатак 7. 588 путника мора се превести из једног мјеста у друго користећи два различита воза. Једна композиција садржи само вагоне од 12 мјеста, док се у другој композицији налазе само вагони са 16 мјеста. Претпоставимо да овај посљедњи воз има осам вагона више од прве композиције. Колико вагона најмање треба да имају обје композиције да би се сви путници пребацили?

Задатак 8.

- 8.1. Понуди (прецизно) образложење појма *угао* на нивоу 1 (по Ван Хилеовој класификацији).
- 8.2. Како се у нижим разредима основне школе уводи појам *прав угао* на
 - а) Нивоу разумијевања 0;
 - б) Нивоу разумијевања 1?
- 8.3. Детерминиши термин *мање* међу угловима.

Намјера нам је да:

а) Успоставимо корелацију постављених задатака и садржаја наставног предмета *Методика наставе математике I*. У том циљу биће понуђено образложење зашто су задаци/питања дизајнирани на овај начин.

б) Успоставимо везу између циљева наставе овог курса и циљева наставе математике који се остварују рјешавањем понуђених задатака.

КОРЕЛАЦИЈА ЗАДАТАКА И SYLABUS-A

Да бисмо илустровали повезаност постављених задатака за Syllabus-ом курса *Методика наставе математике I*, понудићемо корелације задатака са наставним програмом. При томе, неке од задатака образложићемо детаљније, а за неке ћемо понудити само скицу повезаности:

Задатак 1 односи се на тему 4 – *Математичко мишљење*. Конструисањем прихватљивог одговора на питања овог задатка процјењујемо да ли тестирани студенти препознају неке од елемената *логичког мишљења* које би требало развијати приликом подучавања ученика односу тачке према кривој линији у другом разреду основне школе.

Задатак 2 се такође односи на тему 4 – *Математичко мишљење*, односно на препознавање елемената раноалгебарског (концепти парних и непарних природних бројева и концепт пара узастопних природних бројева) и алгебарског мишљења (разлика квадрата два узастопна природна броја) (Црвенковић и Романо, 2015). Такође, рјешавањем овог задатка тестирани студенти експонирају вјештину репрезентација и вјештину препознавања репрезентација математичких концепата. Наравно, конструисањем прихватљивих одговора на питања овог задатка студенти експонирају своја знања у парадигми *Специјализована знања математичких садржаја*.

Задатком 3 утврђују се неки од елемената *Посебних математичких знања неопходних реализаторима наставе математике* у нижим разредима основне школе. Од тестираних студената се захтијева да – разликујући алгебарске структуре полупрстена N природних бројева, прстена Z цијелих бројева и поља Q рационалних бројева – експонирају знања о математичком процесу дијелења бројева у различитим доменима. У свакој $(X, \cdot)$ од поменутих алгебарских структура (3.1., 3.2., 3.3.) дијелење се детерминисхе на исти начин посредством факторизације дјеленика:

$$(\forall a \in X)(\forall b \in X \setminus \{0\})(\exists c \in X)(a : b = c \Leftrightarrow a = b \cdot c).$$

Специфичност захтијева овог задатка су питања 3.4. и 3.5.:

а) $7 : 1 = 7$ јер је $7 \cdot 1 = 7$ (у свакој од поменутих алгебарских структура);

б) Процес $1 : 7$ није изводљив у структурама N и Z док је $1 : 7 = \frac{1}{7} \in Q$;

в) $6 : 3 = 2$ јер је $2 \cdot 3 = 6$ (у свакој од поменутих алгебарских структура);

г) У сваком од поменутих алгебарских домена је $0 : 7 = 0$ јер је $0 \cdot 7 = 0$. Међутим, процес $7 : 0$ није изводљив према дефиницији поступка дијелења.

Наравно, конструисањем прихватљивих одговора на питања овог задатка, а посебно њиховим коректним дизајнирањем тестирани студенти експонирају своја математичка умјећа – когнитивне нивое усвојеног аритметичког мишљења.

Конструисањем прихватљивих одговора на питања **Задатка 4** студент експонира своја усвојена знања о геометријском мишљењу унутар теме 4. Показујући да разумије различитост захтијева 4.0. и 4.1., студент експонира своја прихватања нивоа 0 и нивоа 1 геометријског мишљења у складу са Ван Хилеовом класификацијом. Питањима 4.3. и 4.4. потражује се од тестираних студената да разумију процесе апстракције (у складу са теоријом апстракције $RBC + C$). У овом случају мисли се на разумијевање,

усвајање и прихватање динамичке класификације четвоространика као дио консолидације знања о правоугаоникима и ромбоидима.

Задатак 5 односи се на дио 2.4. (Циљеви наставе математике/Блумова таксономија) теме 2 – *Методика наставе математике*. Питањима овог задатка потражује се од студената да експонирају своја умјећа препознавања концепта *Циљеви наставе математике* и процеса са њима: Разумијевање различитих кластера *домена когнитивних и домена афективних* циљева наставе математике у другом разреду одновне школе.

Задатак 6 односи се на упоређивање практичне реализације једног часа математике у другом разреду основне школе посредством два различита приступа (Тема 3: *Теорије математичког образовања*) унутар *Традиционалног приступа* и *Теорије дидактичких ситуација*.

У Теми 3: *Теорије математичког образовања* посебна се пажња посвећује дијелу 3.4. Теорија реалистичког математичког образовања. Ова теорија у нас је више позната као Теорија моделовања математичких задатака.

Задатак 7 је задатак о моделовању једноставног аритметичког проблема. Конструисањем афирмативног рјешења овог задатка студент експонира знања фаза и разумијевање процеса тог моделовања.

АНАЛИЗА ЦИЉЕВА ЗАДАТАКА КОРИШТЕЊЕМ БЛУМОВЕ ТАКСОНОМИЈЕ

Елементе циљева наставе математике кориштењем Блумове таксономије илустроваћемо на два примјера овог модела.

Циљеви наставе математике који се могу досегнути захтијевањем од студената да разумију, прихвате и понуде најбоље могуће одговоре на питања **Задатка 1** су:

1) У домену когнитивних циљева наставе: Препознавање концепта инциденције/односа тачке према затвореној кривој линији;

2) У домену афективних циљева наставе математике: Препознавање геометријских објеката тачке и затворене криве линије, њиховог позиционирања и њиховог међусобног односа – развој геометријског мишљења; Препознавање и поентирање елемената логичког мишљења – Принципа искључења трећег и Принципа неконтрадикције.

Овај задатак такође претпоставља да студенти студијског програма за образовање учитеља препознају, разумију и прихватају елементе парадигми:

Школска математика: Увођење у наставу математике нижих разреда основне школе геометријских објеката тачке и затворене криве линије на интуитиван начин;

Математичка знања неопходна реализаторима наставе математике: Разумијевање геометријских објеката тачке и затворене криве линије, њихових међусобних односа и њихово позиционирање унутар окружења у којем се налазе на нивоу 2 (по Ван Хилеовој класификацији);

Методичка знања неопходна реализаторима наставе математике: На који начин и уз употребу којих ријечи је пожељно подучавати ученике нижих разреда основне школе геометријским објектима тачка и затворена крива линија и њиховог међусобног односа;

Разумијевање процеса подучавања и ученичког учења: Шта се, како, и зашто, постиже када се ученици подучавају рјешавању овог задатка.

Парни и непарни природни бројеви (**Задатак 5**) подучавају се у другом разреду основне школе у Републици Српској. До тога се долази подучавањем ученика стратегијама сабирања природних бројева до 20. Једна од тих стратегија је сабирање два иста природна броја:

$$1 + 1 = 2; 2 + 2 = 4; 3 + 3 = 6; \dots; 10 + 10 = 20.$$

Претходне једнакости се читају слијева удесно. Могу се читати и здесна улијево: Уочава се да се неки природни бројеви до 20 могу *представити као збир два иста природна броја*. То својство раздваја те бројеве од осталих бројева. То својство неких природних бројева – *својство да се могу представити као збор два иста броја* – називамо *парност*. Према томе, природан број n је паран број ако се може приказати као збир нека два иста броја. Оне друге бројеве, природне бројеве који немају то својство, зовемо *непарни* природни бројеви. Да закључимо:

– *Парне природне бројеве* представљамо као збир два иста природна броја

$$n = a + a$$

гдје је a неки од природних бројева из скупа $\{1, 2, \dots, 10\}$.

– *Непарни природни бројеви* су број 1 и следбеници парних природних бројева. Према томе, непарне природне бројеве веће од 1 представљамо посредством једнакости

$$n = a + a + 1.$$

Према изложеном, природан број јесте паран или није паран. Наравно, природан број не може истовремено бити паран и непаран. Претходно изложено анализирање препознајемо као раноалгебарско мишљење.

Когнитивни циљеви наставе математике при подучавању ученика појмовима парних и непарних природних бројева су разумијевање и прихватање: 1) *концепта парности*; 2) *концепта непарности*.

Циљеви наставе математике повезани са *развојем способности* – усвајањем алата логичког мишљења су: 1) *Принцип искључења трећег*: Природан број је паран број или није паран број; 2) *Принцип неконтрадикције*: Природан број не може истовремено бити и паран и непаран број.

Циљеви наставе математике повезани са *развојем вјештина* – вјештина репрезентације математичких концепата јесте вјештина прихватања и писања парних бројева у облику $n = a + a$, гдје је a неки од бројева из скупа $\{1, 2, \dots, 10\}$, односно у облику $n = b + b + 1$, при чему је b неки од бројева из скупа $\{0\} \cup \{1, 2, \dots, 9\}$.

Циљеви наставе математике повезани са *развојем вјештина* – вјештине препознавања репрезентације математичких концепата јесу вјештине читања једнакости $n = a + a$ и $n = a + a + 1$, како слијева удесно тако и здесна улијево: Ако је неки природан број написан/представљен у облику $n = a + a$, тада је он паран природан број, а ако је написан/представљен у облику $n = a + a + 1$, тада је он непаран природан број.

АНАЛИЗА МОДЕЛА КОРИШТЕЊЕМ SOLO ТАКСОНОМИЈЕ

SOLO таксономија прилично непрецизно разврстава задатке овог модела. Ради илустрације, анализираћемо неке од њих.

Задатак 1. Задатак је типа *SOLO 1*. Одређивање односа тачке А према затвореној кривој линији $\mathcal{L}$ реализује се на интуитивном нивоу разумјевања: 1) Тачка А је на линији $\mathcal{L}$; или 2) Тачка А није на линији $\mathcal{L}$. Други захтјев овог задатка ова таксономија не препознаје. Подучавањем ученика рјешавању овог задатка код њих се подстиче развој слједећих елемената логичког мишљења:

а) *Принцип искључења трећег*: Тачка А је на линији $\mathcal{L}$ или тачка А није на линији $\mathcal{L}$;

б) *Принцип неконтрадикције*: Тачка А не може истовремено бити и не бити на линији $\mathcal{L}$.

Напомене. 1) Подсјећамо да у овом задатку нема потраживања да се разумије геометријски смисао односа тачке А према линији $\mathcal{L}$. Ако би постојао овај захтјев, рјешење овог задатка би требало допунити са:

2а) Ако тачка А није на линији $\mathcal{L}$, тада је могуће: Тачка А је у *простору* ограниченом линијом $\mathcal{L}$; или: Тачка А је *изван* простора ограниченог линијом $\mathcal{L}$.

Разумијевањем и прихватањем постојања овог односа, код ученика се подстиче развој геометријског мишљења. Овај дио одговора спада у категорију *SOLO 4*.

2) Разумијевањем и прихватањем постојања односа инциденције тачке A према линији $\mathcal{L}$ јесте елемент геометријског мишљења. Такође, разумијевање и прихватање факта да затворена крива линија *омеђује* дио простора јесте елемент геометријског мишљења.

Задатак 2. Задатак је типа *SOLO 2*. Нека су n и $n + 1$ два различита узастопна природна броја, тада је:

$$(n + 1)^2 - n^2 = n^2 + 2n + 1 - n^2 = 2n + 1.$$

Конструисање одговора на први захтјев овог задатка подразумијева да студент препознаје термин – два узастопна природна броја, и да их зна представити. Остали дио одговора се конструише једнодимензионалним алгебарским трансформацијама. Добијени резултат треба препознати као репрезентацију непарног природног броја. Други дио одговора на захтјеве овог задатка потражује од студената да, на овом примјеру, могу да направе разлику између аритметичких, раноалгебарских и алгебарских активности: Овај задатак је алгебарски јер превазилази знања и разумијевања која се описују као алгебаризација аритметике.

Задатак 7. Задатак је типа *SOLO 3*. Контекст треба моделовати. Први корак је линеарна математизација. Нека је са x означен број вагона прве композиције, а са y број вагона друге композиције. Према условима задатка, треба ријешити алгебарски систем од двије једначине са двије непознанице у полупрстену $\mathcal{N}$ природних бројева:

$$12x + 16y = 588$$

$$y = x + 8.$$

Вертикална математизација нуди $x = \frac{480}{28}$ у пољу $\mathcal{Q}$ рационалних бројева. Ако бисмо узели да је $x = 17$, било би $y = 17 + 8 = 25$ и $12 \cdot 17 + 16 \cdot 25 = 204 + 400 = 604$, што је за тачно 16 мјеста више него је потребно. Могло би се узети да је број вагона друге композиције 24 уместо 25. Тада би било $12 \cdot 17 + 16 \cdot 24 = 204 + 384 = 588$. Ако бисмо узели да је $x = 16$, било би $y = 16 + 8 = 24$ и $12 \cdot 16 + 16 \cdot 24 = 192 + 384 = 576$, што је за тачно 12 мјеста мање од неопходних за транспорт свих особа. Могли бисмо узети да је број вагона прве композиције 17. Међутим, и у једном и у другом случају, ремети се однос $y = x + 8$ између композиција. Проблем овог задатка јесте тумачење резултата вертикалне математизације. Реализацијом избора између ове двије могућности, и оправдањем тог избора, разврставао би овај задатак у категорију *SOLO 4*.

АНАЛИЗА ЗАДАТАКА КОРИШТЕЊЕМ МАТН ТАКСОНОМИЈЕ

Све задатке, осим Задатка 7, разврставамо у групу А. При томе, све захтјеве задатака 1, 2, 4, 5, 6 и 8 препознајемо као поткатегорије А1 (Знање чињеница) и А2 (Разумијевање). Захтјеве 3.4. и 3.5. разврставамо у поткатегорију А3 (Рутинска употреба процедура). Захтјеве 4.4. и 4.5. разврставамо у поткатегорију В1 (Процјењивање да ли су у неком конкретном случају услови неке дефиниције задовољени или не. Уочавање и аргументација међуодноса концепта правоугаоника и ромбоида.)

Читав Задатак 7, његову линеарну математизацију, разврставамо у поткатегорију Б2 (Моделовање реалних ситуација). Ефективни дио вертикалне математизације категорише овај дио Задатка 7 у категорију А3 (Рутинска употреба процедура). Тумачење резултата вертикалне математизације препознајемо као категорију С1 (Способност процјењивања да ли је неки модел прихватљив.) и као категорију С2 (Способност дедуковања импликација из добијених података.).

Задатак	Когнитивни ниво	Поткатегорија	Опис
Задатак 1.	А	А1: Знање чињеница	– Препознавање геометријског објекта <i>тачка</i> и објекта <i>затворена крива линија</i> ($\mathcal{L}$). – Препознавање геометријског концепта <i>однос тачке према затвореној кривој линији</i> : Тачка је <i>инцидентна</i> према линији $\mathcal{L}$, или <i>тачка није инцидентна</i> према линији $\mathcal{L}$.
		А2: Разумијевање	– Препознавање геометријског процеса <i>индиције</i> између објекта <i>тачка</i> и објекта <i>затворена крива линија</i> : а) Тачка је инцидентна према линији $\mathcal{L}$, или <i>тачка није инцидентна</i> према линији $\mathcal{L}$; б) Тачка <i>не може истовремено бити и не бити</i> инцидентна према линији $\mathcal{L}$; као примјер примјене логичких алата Принцип искључења трећег и Принцип неконтрадикције.

Задатак	Когнитивни ниво	Поткатегорија	Опис
Задатак 4.	А	А1: Знање чињеница	У нижим разредима основне школе, у нашој наставној пракси, правоугаоник се не дефинише већ се уводи на интуитиван начин. Ученицима се покаже модел геометријске фигуре правоугаоника и саопштава им се његово име без додатних образложења.
		А2: Разумијевање	Правоугаоник је <i>паралелограм</i> који има четири права унутрашња угла. Паралелограм је четвоространик са два пара паралелних страница. Паралелограм се уобичајено назива <i>ромбоид</i> . Појмови који претходе овој дефиницији су: паралелограм, унутрашњи угао, прав угао, број четири.
	В	В1: Процјењивање да ли су у конкретном случају услови неке дефиниције задовољени.	Сваки правоугаоник је ромбоид. Унутрашњи углови ромбоида могу али не морају бити прави углови. Правоугаоник је ромбоид чији су унутрашњи углови прави.
		В1: Уочавање и аргументација међуодноса концепта правоугаоника и ромбоида.	На <i>нивоу 0</i> геометријска фигура правоугаоника/ромбоид се не детерминише већ се уводи на интуитивном нивоу. Ученици га виде и могу га препознати кад га виде. Разликују га од других геометријских фигура иако не морају знати његово име. На <i>нивоу 1</i> ученици треба да: а) Препознају геометријску фигуру; б) Разликују је од других фигура; в) Препознају и знају елементе геометријске фигуре: странице, тјемена, унутрашње углове; г) Знају описати елементе геоме-

тријске фигуре;
д) Знају међусобне односе тих елемената.

НАПОМЕНА О ПРОЦЈЕНАМА СТУДЕНТСКЕ УСПЈЕШНОСТИ

Овај модел тестиран је унутар процјена успјешности курса *Методика наставе математике I* на Педагошком факултету Бијељини у више наврата. На почетку примјене овог модела тестирања студената, значајан број кандидата би одмах одустајао од тестирања уз образложење да се питања и задаци у овом моделу знатно разликују од уобичајених. Задаци, рјешења задатака и процјена успјешности презентирани су студентима посредством портала Факултета. Даља примјена овог модела, уз мање или више модификовање задатака, доводила је до значајног повећања успјешности студената. На основу индивидуалних интервјуа са тестираним студентима, истраживачи су сублимирали закључке:

1) Примјена различитих таксономија на моделе процјене студентске успјешности даје другачије показатеље него је то био случај примјеном традиционалних процјена;

2) Претходним информисањем студената о активностима приликом рјешавања задатака овог модела кориштене таксономије постигли су се бољи резултати него када студенти нису били упознати са активностима.

ЗАКЉУЧАК

Посљедњих неколико година у домену истраживања математичког образовања све је присутније разликовање парадигми (Ball et al., 2005; Ball et al., 2007; Црвенковић и сар., 2015):

- 1) Школска математика/Колективна знања математичких садржаја;
- 2) Математичка знања неопходна реализаторима наставе математике/Специјализована знања математичких садржаја;
- 3) Методичка знања неопходна реализаторима наставе математике/Посебна знања која повезују математичке садржаје и ученике;
- 4) Разумијевање процеса наставничког подучавања и ученичког учења математике/Посебна знања која повезују садржаје математике и вјештине подучавања;
- 5) Познавање наставног плана и програма математике;
- 6) Знања које се односе на математички хоризонт.

Конструисани модел омогућава стицање увида у прве три од наведених парадигми:

Парадигма 1: Задатак 1; Задатак 2; Задатак 3 (3.4. и 3.5.); Задатак 4 (4.1., 4.3. и 4.4.); Задатак 7 и Задатак 8 (8.1. и 8.3.).

Парадигма 2: Задатак 1 (Који алат логичког закључивања се развија при рјешавању овог задатка? Образложи одговор!); Задатак 2 (Да ли је ово аритметички, или раноалгебарски, или алгебарски задатак?); Задатак 3 (3.1., 3.2. и 3.3.); Задатак 4 (Како се у наставној пракси, у трећем разреду основне школе, детерминише правоугаоник? Који су претходни појмови при (геометријском) детерминисању правоугаоника?).

Парадигма 3: Задатак 2 (Да ли је ово аритметички, или раноалгебарски, или алгебарски задатак? Образложи одговор!); Задатак 4 (4.5.); Задатак 5 (5.1., 5.2., 5.3. и 5.4.); Задатак 6 (Опиши фазе реализације часа наставе математике у другом разреду при подучавању ученика концептима парних и непарних природних бројева.); Задатак 8 (8.2.).

Сем тога, примјењивањем различитих таксономија на конструисани модел задатака, уз обавезно укључивање индивидуалних интервјуа са тестираним студентима, кориштењем компаративне анализе, омогућава се увид у когнитивни и афективни домен студентске успјешности.

Литература

- Anderson, L. W.; Krathwohl D. R. et al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York City, USA: Longman.
- Ball, D. L.; Sleep, L. (2007). *What is mathematical knowledge for teaching, and what are features of tasks that can be used to develop MKT?* Presentation at the Center for Proficiency in Teaching Mathematics presession at the meeting of the Association of Mathematics Teacher Educators, Irvine, CA, January 25, 2007.
- Ball, D.; Bass, H.; Sleep, L.; Thames, M. (2005). *A Theory of Mathematical Knowledge for Teaching*. Paper prepared for work session at the 15th ICMI Study Conference: The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics, Aguas de Lindoia, Brazil.
- Biggs, J. B.; Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*. London, UK: Academic Press.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.

- Biggs, J. B.; Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bloom, B. S.; Englehart, M. B.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals*, Vol. Handbook 1: Cognitive Domain. New York City, USA: Longman.
- Brabrand, C.; Dahl, B. (2008). *Constructive Alignment and the SOLO Taxonomy: A Comparative Study of University Competences in Computer Science vs. Mathematics*. Conferences in Research and Practice in Information Technology, 88, 3–17.
- Brabrand, C.; Dahl, B. (2009). Using the SOLO Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. *Higher Education*, 58 (4), 531–549.
- Црвенковић, С.; Мрђа, М.; Романо, Д. А. (2015). Како студенти учитељског програма схватају тространик/троугао? *ИМО*, 7 (12), 9–16.
- Црвенковић, С.; Романо, Д. А. (2015). *Рана алгебра и раноалгебарско мишљење*. У: А. Михајловић (ур.). Методички аспекти наставе математике III, 27–47. Трећа међународна конференција MATM 2014, Факултет педагошких наука, Јагодина.
- Crvenković, S.; Mrđa, M.; Romano, D. A.; Zubac, M. (2015). Analiziranje matematičkih zadataka korištenjem MATH taksonomije. *ИМО – Истраживање математичког образовања*, 13 (7), 1–12.
- Grootenboer, P.; Lomas, G.; Ingram, N. (2008). The affective domain and mathematics education. In: H. Forgasz et al. (Eds.). *Research in Mathematics Education in Australasia 2004–2007*, 255–270. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Ignacio, N. G.; Blanco Nieto, L. J.; Barona, E. G. (2006). The affective domain in mathematics learning. *International Elect. Journal of Mathematics Education*, 1 (1), 16–32.
- Kilpatrick, J.; Swafford, J.; Findell, B. (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics*. Washington, DC, USA: National Academy Press.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S.; Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain*. New York, USA: David McKay Company, Inc.
- Leder, G.; Grootenboer, P. (2005). Affect and mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 17 (2), 1–8.
- McLeod, D. B. (1988). Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 134–141.

- McLeod, D. B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education. In: D. B. McLeod, V. M. Adams (Eds.). *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective*, 245–258. New York, USA: Springer-Verlag.
- Ramsden, P. (1983). Institutional variations in British students' approaches to learning and experiences of teaching. *Higher education*, 12 (6), 691–705.
- Романо, Д. А. (2014). Анализа резултата пријемног теста из математике на Машинском факултету у Бањој Луци, одржаног 1.7.2013. *ИМО*, 6 (10), 5–24.
- Романо, Д. А. (2015). Компаративна процјена сигнификантности математичких задатака при тестирању кандидата за упис на факултет. *Учење и настава*, 1 (4), 723–740.
- Smith, G.; Wood, L.; Coupland, M.; Stephenson, B.; Crawford, K.; Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 27 (1), 65–77.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Thoma, A.; Iannone, P. (2015). *Analysing university closed book examinations using two taxonomies*. In: CERME 9 (4–8 February 2015; Prague), RWG14. Available on <https://www.dropbox.com/sh/ok20q7ea97zpm9s/AADCGXoqnbKXZtw6GKVmobzGa/Thoma%20100115.pdf?dl=0>
- Trigwell, K.; Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education*, 22 (3), 251–266.
- Zan, R.; Brown, L.; Evans, J.; Hannula, M. S. (2006). Affect in mathematics education: An introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63 (2), 113–121.
- Van de Watering, G.; Gijbels, D.; Dochy, F.; Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645–658.
- Yackel, E.; Cobb, P. (1996). Socio-mathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458–477.

Mirela R. Mrda

University of Novi Sad, Faculty of Pedagogy in Sombor

Daniel A. Romano

University of East Sarajevo, Faculty of Pedagogy in Bijeljina

MODEL OF EXAM TASKS FOR ASSESSING STUDENT ACHIEVEMENT IN THE COURSE “TEACHING METHODOLOGY OF MATHEMATICS 1” OF THE TEACHER EDUCATION PROGRAM

Summary

This paper presents the connection between a model of exam tasks for assessing student achievement in the course “Teaching Methodology of Mathematics 1” of the teacher education program and the syllabus of the same course. Tasks from this model are analyzed with the help of three different taxonomies: Bloom’s, SOLO and MATH.

Keywords: *exam tasks, Teaching Methodology of Mathematics 1, Bloom’s, SOLO and MATH taxonomy.*

Mirela R. Mrda

Universität Novi Sad, Fakultät für Pädagogie Sombor

Daniel A. Romano

Universität Ost-Sarajevo, Fakultät für Pädagogie Bijeljina

EIN MODELL DER AUFGABEN ZUR BEWERTUNG DER STUDENTENLEISTUNGEN IM KURS „METHODIK DES MATHEMATIKUNTERRICHTS 1“ FÜR LEHRER

Zusammenfassung

In diesem Fachartikel zeigt man die Verbindung eines Modells der Prüfungsaufgaben zur Wertschätzung der Leistung von getesteten Studenten im Kurs „Methodik des Mathematikunterrichts 1“ für Lehrer mit dem Lehrplan des Kurses. Die Aufgaben dieses Modelles werden durch drei verschiedene Taxonomien analysiert: Blum, SOLO und MATH.

Schlüsselwörter: *Prüfungsaufgaben, Methodik des Mathematikunterricht 1, Bloom’s, SOLO und MATH Taxonomie.*

Славиша В. Јењић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Желимир Ж. Драгић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИСТРАЖИВАЧКИ РАД УЧЕНИКА У ПРОЈЕКТНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Настава природе и друштва је нарочито повољна за ученички истраживачки рад, а то се може постићи путем проблемско-откривајуће наставе и кроз пројектну наставу. Индивидуални пројекти ученика и пројекти за групу ученика (па и цијело одјељење) могу бити ефикаснији од учитељевог поучавања у процесу сазнавања о природи и друштву. Аутори се баве истраживачким радом и активностима ученика у пројектној настави природе и друштва, а кроз резултате емпиријског истраживања проведеног у више основних школа констатују тренутно стање о истраживачком приступу у настави и истраживачком раду ученика при реализацији ученичких пројеката. Истраживање је показало да наставници познају вриједности истраживачког рада ученика, али да степен образовања и радно искуство нису статистички значајни за припремање и реализацију пројеката у настави природе и друштва. Истовремено се није показала статистички значајна веза између стручног усавршавања наставника и истраживачког рада ученика. Стога се кроз овај рад аутори воде идејом афирмисања истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва.

Кључне ријечи: *истраживачки рад ученика, истраживачки усмјерене активности ученика, пројектна настава, настава природе и друштва.*

УВОД

Савремено образовање и настава усмјерени су према ученицима, а они у процесу стицања знања треба да постану самосталнији. Учење треба

да је мање усмјерено на репродукцију готових чињеница, а више на самостално тумачење, просуђивање, критичку анализу и практичну примјењивост тих чињеница. Поред онога шта се ради и учи, савремене теорије наставе све више пажњу усмјеравају ка томе како се учи. Дакле, поред потребе осамостаљивања у процесу сазнавања, акценат се ставља и на оспособљавање ученика за истраживачки рад у настави. У процесу наставе и учења треба примјењивати стратегије којима се не усвајају само готова знања, већ оне у којима се ученик оспособљава да учи и самоучи (Бранковић и Микановић, 2012). „То значи да се у савременом образовању инсистира на активної улози ученика у наставном процесу, а од наставника се очекује да из широког репертоара наставних метода, облика и средстава изабере оне који ће допринети успешном остваривању васпитно-образовних циљева и задатака” (Голубовић Илић, 2013: 5). Из тога и произилази функција учитеља као креатора наставног процеса у одјељењу. „Истраживачки приступ изучавању наставних садржаја темељи се на конструктивистичкој образовној парадигми у чијој је основи став да је учење самостална активност појединца” (Gage & Berliner, 1998; према: Голубовић Илић, 2013: 10). Према томе, истраживачким приступом у настави могуће је организовати низ провokatивних истраживачких активности које ће омогућити да ученици доведу своја искуства у везу са новим сазнањима. „Учење путем истраживачког рада обухвата континуирано (само)усмјеравање ученика да самостално уче и истражују, а не искључује се и могућност сарадничког истраживања” (Микановић, 2009: 140). Настава заснована на истраживачком приступу води ка разумијевању суштине и омогућава систематску рефлексiju онога што је научено, тако да се нове идеје развијају из претходно усвојених (Harlen, 2010). Истраживачки рад је „сложена мисаона (интелектуална) активност у процесу сазнања непознатог или проширивања и продубљивања познатог, уз кориштење специфичних методичких поступака, с циљем развијања различитих способности за откривање, тумачење, појашњавање, усвајање и примјену стечених знања у новим ситуацијама” (Бранковић и Микановић, 2012: 23). Истраживачким приступом у настави ученици на поједностављен начин изучавају природне феномене „пролазећи“, слично научницима, све фазе научног истраживања. У том процесу, који је у поређењу са традиционалном наставом сложенији и дуготрајнији, ученици развијају бројне мисаоне операције, продубљују разумијевање, развијају способност да објасне појаве и процесе које изучавају, а посебно развијају унутрашњу мотивацију и жељу за новим истраживањем. Такав приступ у настави подразумева комбиновање фаза проблемске наставе, пројектне наставе, наставе путем открића и интерактивне наставе, уз примјену методе практичних и лабораторијских радова (Голубовић Илић, 2013). Примена истраживачког приступа пружа могућност ученицима да се радују

проналазећи правила, законитости, обрасце који су им интересантни, истовремено иницирајући поштовање природе, научне активности, моћи и ограничења науке“ (Шарановић Божановић, 1989; према Голубовић Илић, 2013: 33). Практично-истраживачки приступ у настави обogaђује наставни процес и интензивира га, јер интегрише ученичке вјештине са знањем и разумијевањем, развија критичко мишљење у размишљању, поспјешује активан и непосредан однос са предметом сазнања и повећава субјекатску позицију ученика (оспособљеност за успјешан самосталан интелектуални рад).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Истраживачки усмјерене активности ученика у настави природе и друштва

Одлучност школе да напусти традиционалну образовну парадигму и препусти одговорност ученицима за властито учење није још увијек довољно изражена, јер постоји велики раскорак између савремених теоријско-дидактичких приступа и наставне праксе. Међутим, ипак се све више истиче значај развијања за ученике кориснијих стратегија учења, развој способности ученика за самостално управљање процесом учења, за самовалуацију и свијест о властитим активностима и одговорностима при учењу. Стога један од важних циљева наставе природе и друштва и јесте подржавање ученика за развој конкретних (практично примјењивих) способности. То значи да је књишко знање потребно замијенити развојем способности разумијевања, рјешавања проблема и практичне примјене знања у свакодневним животним активностима ученика.

Истраживачки усмјерене активности у околини и друштвеној средини су врло значајне, те их је потребно подстицати како би настава природе и друштва била ближа ученичким потребама. Некада је сматрано да само појединци имају „дар“ да истражују, али данас се сматра како сви ученици посједују сопствене истраживачке потенцијале које је потребно развијати и подстицати од најраније животне доби. До поласка у школу дијете има изражену потребу да открива и истражује у коакцији и интеракцији са предметима, појавама и догађајима из његове ближе околине (Голубовић Илић, 2013). Због тога је у настави природе и друштва све искуствено-сазнајне потребе ученика потребно даље подстицати и усмјеравати их ка изворној стварности. Како би се настава природе и друштва унаприједила, потребно је одговорити на питања шта предузети и на који начин омогућити ученицима да истражују у наставном процесу, а затим и шта учинити да знања

ученика буду квалитетнија, а циљ је да они постану оспособљени за само-откривање процеса и динамизама у природи и друштву.

Истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва су активности које омогућују да ученици самосталним истраживањем долазе до различитих разумијевања процеса и односа у природи и друштву. Нека дидактичко-методичка истраживања (Цвјетићанин и сар., 2008; Цвјетићанин и Сегединац, 2009; Цвјетићанин и сар., 2010; Голубовић Илић, 2013) показала су да боље резултате постижу ученици који су садржаје наставе о природи и друштву сазнавали управо истраживачким радом. „Истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва су конципиране као процес рјешавања проблема, те процес учења формално слиједи мисаоне путеве истраживача при рјешавању проблема” (De Zan, 2005: 131). У њима ученици, уз подршку учитеља, самостално усвајају одређене форме знања, просуђивања, вредновања и дјеловања о појавама и процесима у природи и друштву. На тај начин се настава природе и друштва усмјерава ка преузимању одговорности ученика за властити процес (само)учења. Дакле, ученици у складу са властитим потенцијалима истражују, искуствено проживљавају и рјешавају проблеме, откривају, тј. уче учење о околини и друштвеној средини. Истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва могу да се организују и реализују у склопу учioniчке наставе, али и у (из)ванучионичкој настави. У тако конципираним и осмишљеним наставним активностима могу да учествују: цијело одјељење, група ученика или само поједини ученици. (Из)ванучионичка истраживачка настава природе и друштва темељи се на учењу откривањем у непосредној изворној стварности, остваривању искуственог учења које води до трајног знања, те на интердисциплинарном приступу садржајима наставе на млађем школском узрасту. Истраживачки приступ у настави природе и друштва може бити примјењив приликом обраде и утврђивања садржаја наставе примјеном пројектне, кооперативне, проблемске наставе и наставе путем открића. О значају истраживачко усмјерених активности говорио је, између осталих, и Пијаже (1978), који се залагао за учење засновано на откривању, истраживању и самосталном сазнавању. Он је сматрао да ће ученици који су до извјесног знања дошли самосталним истраживањем и спонтаним напором, то знање дуго задржати у својој меморији, а и да ће начин којим су до тог знања дошли трајно памтити, те ће га моћи примјењивати у другим (сличним) животним околностима (Голубовић Илић, 2013).

Значај истраживачки усмјерених активности огледа се у чињеници да се њиховим посредством у настави природе и друштва ученици подстичу и оспособљавају да продукују што већи број идеја и рјешења, мисаоно-креативирајуће се усмјеравају да на обичне ствари и појаве гледају на оригиналан и нов начин, да рјешавају проблемске ситуације на различите на-

чине, да стављају чињенице у друге релације и откривају различита значења садржаја датих информација у другим контекстима. Дакле, настава природе и друштва организује се тако да ученици сопственим мисаоним напорима рјешавају проблеме, те конструктивно анализирају и тумаче одређене појаве и процесе. Приликом избора истраживачких активности потребно је изабрати оне који ангажују више чула истовремено. Дакле, стечено знање треба бити посљедица искуственог проживљавања, опажања и размишљања ученика, а учење треба имати карактер проналажења и откривања. Знања о природи и друштву усвојена практичном истраживачком активношћу – посматрањем појава, процеса и односа у животној стварности, прикупљањем података у истраживачком раду – дуже се одупиру процесу заборављања. Током истраживачког рада, на часовима природе и друштва се, поред мисаоних, развијају и мануелне вјештине и способности ученика, технолошка и радна дисциплина. Подстакнути да самостално проучавају, истражују и откривају, ученици ће, поред квалитетних и трајних знања, усвојити и принципе научног истраживања, а ефекте и резултате свог рада моћи ће да упоређују са резултатима до којих су дошли остали ученици.

Потребе за примјеном истраживачки усмјерених активности у настави природе и друштва произилазе из разлога да ове активности карактеришу двоструки ефекти (исходи) који се огледају, с једне стране, у новостеченим знањима о истраживаној појави или процесу, тзв. *знања о*, али такође и процедуралним знањима која се односе на методологију истраживачких поступака, односно *како до знања* (Шефер, 1997). Кроз истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва ученици се оспособљавају за коришћење различитих извора знања, за повезивање стечених знања из различитих области, за критичко анализирање и сагледавање информација и за практичну примјену знања приликом рјешавања проблема у свакодневном животу. Због тога је потребно већ од другог разреда основне школе почети са поступним увођењем истраживачки усмјерених активности у наставу природе и друштва, како би се ученици у даљем току школовања, упркос повећању захтјева и усложњавању наставне грађе, што више и боље осамосталили и оспособили за проучавање свог природног и друштвеног окружења. Примјена истраживачки усмјерених активности у настави природе и друштва, поред практичног дјеловања, треба да представља јединство истраживања, говора, писања, цртања и извјештавања, али никако не би смјела да буде сама себи циљ, већ пут и начин да се провјере и понове већ стечена знања или да се продубе и прошире стара знања и стекну нова о изучаваним појавама и процесима. Истраживања показују да од начина усвајања наставних садржаја зависи шта ће и колико ученици усвојити и разумјети, али и да већина њих најбоље учи кроз откривалачко-истраживачке активности, уз кооперацију и интеракцију. „Код истражи-

вачки усмјерених активности у настави природе и друштва можемо разликовати следеће фазе:

1. *мотивација* – проблемска ситуација;
2. *тешкоћа* – упознавање проблема;
3. *рјешења* – постављање претпоставке, истраживачког плана;
4. *рад и извођење* – извођење огледа, мјерења, упоређивања;
5. *задржавања и увјежбавања*;
6. *постигнућа, провјеравања и примјена наученог – постигнутог* (De Zan, 2005: 153).

Питање разумијевања и познавања редослиједа истраживачких фаза јесте значајно питање јер презентује познавање плана и поступности у прикупљању и тумачењу података, гдје сваки корак логично произилази из претходног и услов је за корак који слиједи. Истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва представљају важан фактор у cjелокупном развоју личности ученика и учење кроз такве активности је веома значајно јер они самостално препознају сврху наставног садржаја. Такво учење је производ личног искуства јер ученици одговорно учествују у процесу сазнавања о природи и друштву у којем живе.

Предности и недостаци истраживачки усмјерених активности у усвајању садржаја о природи и друштву

Изванучионичке истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва веома доприносе самом наставном процесу јер побуђују ученичку знатижељу и интерес за искуственим сазнавањем из прве руке, изоштравају ученикову перцепцију промјена у околини и друштвеној средини. Овакве плански и систематски осмишљене активности заснивају се на посматрању, описивању, упоређивању, мјерењу, прикупљању и разврставању података, објашњавању, разумијевању, самосталном постављању нових питања и тражења одговора на њих. Сходно томе, ове активности имају своје позитивне (предности) и негативне карактеристике (недостатке).

Укључивање ученика у истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва има следеће предности:

- ученика усмјеравају ка откривању нових спознаја о природи и друштву;
- повећавају се ученички саморад и самодјелатност у процесу сазнавања о природи и друштву;
- повећава се ученикова (само)одговорност у истраживачким оквирима и у складу са његовим узрастом и објективним условима наставе;

- ове активности представљају другачију перцепцију наставе и усвајања наставних садржаја о природи и друштву;
- представљају „путоказ” ка самосталном цјеложивотном учењу;
- усмјеравају наставу ка ученицима, ученици уче учење, креативнији су, укљученији и одговорнији;
- чине наставни процес динамичнијим и занимљивијим;
- пружају могућност међупредметне интеграције;
- доприносе мисаоно-критичкој активизацији и стваралачком развоју ученика;
- подстичу успостављање односа са стварним животом, животним окружењем ученика, тј. о узајамном садејству садржаја учења и свакодневног живота;
- пружају више простора за самоорганизацију ученика и осигуравају позитивну радну атмосферу међу ученицима у процесу учења.

Поред поменутих предности, потребно је истаћи и могуће недостатке истраживачки усмјерених активности. Могући недостаци истраживачки усмјерених активности у настави природе и друштва су:

- планирање и припремање наставе конципиране истраживачким приступом је сложеније;
- тражи већи ментални напор и концентрацију ученика при реализацији истраживачких активности;
- оваквим активностима теже се долази до „чистих знања”;
- постоји потенцијална опасност да ће се ученик усмјерити ка усвајању неважних и небитних наставних садржаја услед мањег вођења од стране учитеља;
- могућност учитеља да контактира са сваким учеником појединачно је врло мала;
- могућ је недостатак опреме и наставних средстава за овакву врсту активности;
- недовољно познавање локалитета у којем ће се реализовати планиране истраживачке активности и недовољна стручно-методичка обученост и дидактичко-методичка спремност учитеља за истраживачко-откривачки модел учења ученика;
- недовољна сарадња са локалном друштвеном средином ради унапређивања и обезбеђивања услова за квалитетно реализовање ових активности.

Наведене предности и недостаци истраживачки усмјерених активности у настави природе и друштва указују на потребу комбиновања оваквих активности са другим врстама активности, другим методама, облицима и врстама наставе. У пракси нека од наведених предности или недостатака може бити доминантнија, а та доминација зависи од природе програмских

садржаја, узраста ученика, учитељеве обучености и инвентивности, (не)адекватних услова за наставни рад и др.

Савремени дидактичари, методичари и учитељи настоје да искористе наведене предности. То чине дидактички осмишљеним уношењем елемената и обиљежја искуственог и истраживачког учења у процес сазнавања у настави. Умјерена примјена истраживачки усмјерених активности у настави природе и друштва, у ситуацијама када оно има васпитно-образовно оправдање и корист, уноси спознајно-логичку прегледност и систематичност у стицању знања. Зато је не треба одбацити, нити предимензионирати, тј. преферирати, већ дидактичко-методички осмишљавати и сводити на адекватну мјеру.

Индивидуализација наставе природе и друштва посредством истраживачки усмјерених активности ученика

У многим радовима наглашава се потреба да ученици у наставном процесу самостално усвајају знања, да се оспособљавају за коришћење различитих извора знања, за практичну примјену наученог и самообразовање. Када су у питању ученици млађег школског узраста, међутим, нема већих истраживања из те области која разматрају узроке недовољне заступљености истраживачки усмјерених активности ученика у настави природе и друштва, ефекте њихове примјене и утицаје које поменути начин рада има на развој одређених способности, умијења и навика ученика, на квалитет и трајност њихових знања, на мотивацију и заинтересованост за учење. Објављени истраживачки радови углавном се односе на предметну наставу (биологију, хемију, физику). Веома мало радова се односи на ученике четвртог разреда и на наставу познавања природе (нпр.: Цвјетићанин, Сегедицац, 2007; Цвјетићанин и сар., 2008; Цвјетићанин и сар., 2010; Голубовић Илић, 2013).

Истраживачки усмјерене активности ученика у настави природе и друштва пружају висок степен индивидуализације јер садржаји које треба усвојити ученицима нису презентовани у готовом облику, већ га они морају самостално истражити и открити, а тек затим уврстити у своје когнитивне структуре. Кроз процес истраживања ученици постају свјеснији својих интелектуалних вриједности, јер им учење истраживањем омогућава боље, квалитетније и трајније стицање знања, а опет у складу са њиховим личним потенцијалима. Виготски (1983) је сматрао да ментални и емоционални развој ученика може да се оствари само постављањем захтјева и задавањем задатака различите тежине, али за успјешно рјешавање неопходно је улагање одређеног мисаоног напора ученика, а управо то све остварујемо

кроз истраживачки усмјерене активности у настави природе и друштва. Све док ученик размишља и активно учествује у наставном процесу, таква настава је адекватна и ефикасна.

Истраживачки усмјерене активности ученика у настави природе и друштва састоје се из активности и одређених вјештина помоћу којих се трага за новим знањима и објашњењима како би се задовољила ученичка радозналост. Ученици на поједностављен начин изучавају природне и друштвене феномене пролазећи кроз фазе научног истраживања, као што то чине и сами научници. Уколико учитељ планира задатке за одређене ученике, групе или парове ученика, треба да их осмисли тако да они не буду ни претешки, а ни прелаки, јер ће у супротном бити непримјерени ученицима и њихова ефикасност биће знатно мања него што би могла да буде. Учитељ са довољно знања, искуства и мотивације, моћи ће да осмисли и планира своје часове тако да сваки ученик доживи успјех истражујући и реализујући неки од пројеката, прошири и обогати своја искуства новим сазнањима и способностима и стекне довољно самопоуздања и жеље да настави са истраживањем и проучавањем свијета који га окружује. На тај начин учитељ даје шансу свим ученицима да се несметано развијају према својим снагама и способностима и остварују своје развојне максимуме.

Индивидуализација наставе има значајну улогу у унапређивању и рационализацији наставе природе и друштва. Њеном примјеном ученик као појединац има оптималне услове за развој, напредовање и формирање властите личности. У нашој наставној пракси настава природе и друштва путем истраживачки усмјерених активности пружа велике могућности за превазилажење недостатака традиционалне наставе и даје одговор на захтјеве савремене школе. Сама природа и њена непосредна стварност, али и друштвена средина, најбоље су очигледно наставно средство које даје могућност усмјеравања наставе према методама активног учења. То условљава и низ промјена у наставном процесу.

Пројектна настава природе и друштва

Ученици до знања могу долазити самостално или кроз неки други социолошки облик учења, а то често одређује наставник водећи рачуна о очекиваним исходима учења. Респонсибилност у настави омогућава да и ученици, заједно са наставницима, бирају облике, стратегије или методе рада. Међутим, у планирању и припремању наставе треба се базирати и на ученичка истраживања и проучавања. За то је веома корисна пројектна настава.

Пројектна настава се не издваја као цјеловит наставни систем. Дидактичари и методичари је припајају проблемској настави. Америкаца Џон Дјуи је још првих деценија XX вијека осмислио и у пракси провјерио пројект-методу. Он, између осталог, наводи „да је при избору и обради сваког пројекта веома битно да ученици буду субјективно заинтересовани за постављени проблем и да њихова рјешења и закључци буду практично примјењиви. Дјуи је касније своју пројект-методу преобликовао у проблем-методу” (Вилотијевић, 2000: 240). Дакле, у наставној пракси често се користи проблемска настава, иако се многи садржаји могу (или би требало) реализовати као ученички пројекти. Да реализација ученичких пројеката има своју вриједност препознајемо у сљедећим реченицама: „Ученици учествују у избору проблема и изради пројекта. Они проучавају и истражују како да се проблем ријеша. Активно учествују и у остваривању пројекта. Активни су у свим фазама – од избора проблема до његовог рјешавања. Тим начином активно стичу одређена знања, као и одговарајуће лично искуство” (Поткоњак, 2003: 215). Кроз истраживачки рад у пројектима који су у складу са садржајима наставе лично искуство ученика остаје као трајно знање.

Пројектна настава, иако припојена проблемској настави као наставним системом, има одређене слабости. Овдје их нећемо таксативно наводити, али чињеница је да је много више предности које ће анулирати слабости. Битна карактеристика пројеката у настави јесте да се они могу реализовати у оквиру више наставних предмета. Кроз један пројекат ученици су у прилици да усвајају садржаје више предмета. Пројекти могу да се реализују за цијелу школу, одјељење, групу ученика, али у пракси су познати и индивидуални ученички пројекти. Обимнији пројекти ће ангажовати више ученика. Пожељно је да се резултати рада ученика презентују, а данас за то постоје велике могућности – школски листови, презентације, панои, зидне новине и слично. Према намјени пројекта, поједини аутори (Циндрић, 2006; Де Зан, 2005) наводе подјелу на процесни и продуктни пројекат. У процесном пројекту тежиште је на радњама које се врше у самој реализацији. Наставник даје смјернице по којима ће ученици радити. Сматрамо да се овдје више развија конвергентно мишљење. У продуктном пројекту ученици сами траже путеве којима ће доћи до рјешења, а тиме се развија дивергентно мишљење. Без обзира који пројекат се реализује, сигурно је да ће резултати бити добри. Ученици су мотивисани за рад, јер поред уобичајених средстава која се користе у настави, сами траже различите изворе информација. Наћи ће их у школским библиотекама, у природи, окружењу, интернету, разговараће са старијим, итд. Пројекти се могу реализовати у оквиру редовне наставе. Међутим, њихова вриједност је у томе што се могу реализовати и у слободно вријеме ученика. Примјера ради, ученици ће у

оквиру наставе природе и друштва реализовати пројекат на тему *Биљни свијет мог завичаја*. Током више мјесеци прикупљаће податке о биљном свијету, описивати биљке, правити хербар, сакупљати слике биљака итд. Све ће то радити у вријеме када нису у школи, а наставнике повремено упознавати са оствареним резултатима. Након тога слиједи презентовање добијених резултата и њихово вредновање.

Радећи на групним пројектима код ученика се развијају кооперативни односи, а успјех у раду зависи од активности свих ученика. Наравно, неопходно је да се за све ученике обезбиједе одговарајући радни задаци. Има смисла констатовати да је боље да ученици потроше онолико времена за реализацију пројеката у слободно вријеме колико би потрошили времена за писање домаћих задатака. На тај начин се избјегава класично преписивање, а од ученика стварамо истраживаче. Сузић објашњава пројект-метод и констатује да „наставник задаје одређене задатке који иду уз пројекат, а група настоји да обави свој дио посла извршавајући задатке које је добила од наставника и које је сама поставила” (Сузић, 2007: 36). Дакле, садржаји наставе природе и друштва омогућавају да ученици стичу знања у редовној настави, али истовремено да кроз истраживачки рад у пројектима схвате узрочно-последичну везу између појава и процеса у природи и друштву.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог емпиријског истраживања био је да се сагледају ставови и мишљења учитеља о истраживачком раду ученика у пројектној настави природе и друштва и о факторима који детерминишу овакав рад у основној школи. Из овако постављеног циља истраживања произишло је неколико задатака:

- Испитати да ли су и, ако јесу, колико су учитељи упознати са дометима и ефектима истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва;
- Сагледати да ли су реализација ученичких пројеката и њихов истраживачки рад у настави природе и друштва детерминисани срединским факторима, степеном стручне спреме и радним искуством учитеља;
- Утврдити да ли учитељи прате савремену методичку литературу и да ли постоји веза између стручног усавршавања учитеља и организовања истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва;
- Констатовати да ли учитељи у свом раду остављају довољно простора за рад ученика и реализацију пројектне наставе природе и друштва.

Узорак истраживања чини стотину учитеља из Бање Луке, Прњавора и Лакташа. Учители су различитог степена стручне спреме (9 мастера разредне наставе, 73 професора разредне наставе и 18 наставника разредне наставе), различите старосне доби и радног искуства. Комплементарно задацима истраживања постављене су и хипотезе у афирмативном облику:

- Очекујемо да су учители у нашим основним школама упознати са донетима и ефектима истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва;

- Претпостављамо да су ученички пројекти и истраживачки рад ученика у настави природе и друштва детерминисани срединским факторима, степеном стручне спреме и радним искуством учитеља;

- Вјерујемо да учители прате савремену методичку литературу и да постоји веза између стручног усавршавања учитеља и организовања истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва;

- Претпостављамо да учители у свом раду остављају довољно простора за истраживачки рад ученика и реализацију пројектне наставе природе и друштва.

Како би били остварени постављени циљ и задаци истраживања, креиран је инструмент ИРУ-УПН-ПИД. Поред упутства за учитеље, инструмент садржи и 17 питања/тврдњи са понуђеним одговорима. Зависно од питања/тврдње понуђена су два или три одговора, а испитаници одговарају тако што заокружују број која је у складу са њиховом процјеном. Независне варијабле у овом истраживању представљају: средински фактори (социо-културна средина), ниво образовања учитеља, радно искуство учитеља, стручно усавршавање (праћење релевантне педагошке и методичке литературе). Као зависне варијабле издвајају се: истраживачки рад ученика и пројектна наставка природе и друштва. Обрада добијених података извршена је у статистичком програму SPSS statistick version 21. Подаци су обрађени израчунавањем анализе варијансе, као и поинт бисеријским коефицијентом корелације.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Наконведеног истраживања и статистичке обраде података, а имајући у виду постављене хипотезе истраживања, добијени су сљедећи резултати:

У вези са првом хипотезом, тј. са очекивањем да су учители у нашим основним школама упознати са донетима и ефектима истраживачког

рада ученика у пројектној настави природе и друштва, добијени су резултати који су приказани у Табели 1.

Табела 1. *Познавање основа пројектне наставе природе и друштва*

Да ли су Вам познате основе пројектне наставе?		
	f	%
Не	9	9,0
Дјелимично	67	67,0
Да	24	24,0
Свега	100	100,0

Само мали број учитеља не познаје основе пројектне наставе (9%). Много више учитеља је дјелимично упознато са основама овакве наставе или је у потпуности упознато са њеним дометима или ефектима (укупно 91%). На основу тога се може констатовати да учитељи углавном познају могућности које пружа реализација ученичких пројеката. Када се сагледа познавање могућности које пружа истраживачки рад ученика у настави природе и друштва, резултати су, статистички посматрано, још бољи (Табела 2).

Табела 2. *Познавање могућности истраживачког рада ученика у настави природе и друштва*

Познате су Вам предности, слабости и могућности истраживачког рада ученика у настави природе и друштва?		
	f	%
Не	3	3,0
Дјелимично	56	56,0
Да	41	41,0
Свега	100	100,0

Резултати показују да незнатан број учитеља (3%) не познаје предности, слабости и могућности истраживачког рада ученика у настави природе и друштва. Највише је учитеља који дјелимично познају могућности оваквог рада, а затим учитеља који су се изјаснили да им је познат овакав начин рада у настави (укупно 97%). Према томе, можемо истаћи да су учитељи у нашим основним школама углавном упознати са дометима и ефектима истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва. Међутим, колико је овакав рад присутан у основним школама и чиме је детерминисан, приказано је кроз следеће резултате. Интересантни су резултати који су добијени у вези са другом постављеном хипотезом – да су ре-

лизација ученичких пројеката и истраживачки рад ученика у настави природе и друштва детерминисани срединским факторима, степеном стручне спреме и радним искуством учитеља. Кроз више питања у упитнику утврђивана је истинитост хипотезе. У Табели 3 приказана је повезаност дужине радног искуства учитеља са реализацијом ученичких пројеката у настави природе и друштва. Учители смо сврстали у три групе: мање од 10 година, између 10 и 20 година, више од 20 година рада у школи.

Табела 3. *Повезаност радног искуства учитеља и реализованих ученичких пројеката у настави природе и друштва*

Колико су у протеклих пет година Ваши ученици реализовали пројеката у настави природе и друштва?			
	f	Аритметичка средина (M)	Стандардна девијација (SD)
Мање од 10	52	1,65	0,59
Између 10 и 20	28	1,79	0,79
Више од 20	20	1,80	0,62
Свега	100	1,72	0,65

Добијени резултати су изненађујући јер не показују статистички значајну везу између дужине радног искуства учитеља и учесталости реализације ученичких пројеката у настави природе и друштва. Могло се очекивати да ће учители са мање радног искуства, који су недавно завршили факултете и имали прилику више учити о разноликим иновативним моделима наставног рада, више их и примјењивати. Да ли то значи да о иновацијама довољно знају, али их не примјењују у настави? Исто показује и анализа варијансе приказана у Табели 4.

Табела 4. *Реализовани пројекти у настави природе и друштва – АНОВА*

Колико су у протеклих пет година Ваши ученици реализовали пројеката у настави природе и друштва?				
	Варијанса	(F)	Степен слободe (df)	Ниво статистичке значајности (p)
Међугрупна варијанса	0,476	0,554	2	0,58
Унутаргрупна варијанса	41,68		97	
Укупна варијанса	42,16		99	

Укрштање варијабли дужина радног искуства и истраживачки рад ученика у пројектној настави природе и друштва није дало статистички значајну везу у анализи варијансе. Исто је и у следећој табели, гдје је приказан поинт бисеријски коефицијент корелације.

Табела 5. *Реализовани пројекти у настави природе и друштва – коефицијент корелације*

	Коефицијент бисеријске корелације (r)
Колико су у протеклих пет година Ваши ученици реализовали пројекта у настави природе и друштва?	0,106

Пошто је коефицијент корелације $r = 0,106$ не може се уочити значајна веза ни на једном нивоу статистичке значајности. Интересантни су и резултати који се односе на степен стручне спреме учитеља и реализацију ученичких пројеката. Наиме, у неколико наредних табела се примјећује да нема статистички значајне повезаности између ове двије варијабле.

Табела 6. *Стручне спреме учитеља и реализованих пројеката ученика*

	N	Аритметичка средина (M)	Стандардна девијација (SD)
Виша стручна спрема	25	1,60	0,64
Висока стручна спрема	71	1,77	0,65
Завршене мастер студије	4	1,50	0,57
Свега	100	1,72	0,65

Највећи број наших испитаника (71%) има високу стручну спрему (професор разредне наставе). Ако њима додамо и 4% испитаника са завршеним другим циклусом студија, то значи да је три пута више оваквих испитаника у односу на испитанике са завршеном вишом школом. Међутим, тај однос, како се из претходне табеле види, нема статистички значај за истраживачки рад и реализацију пројеката ученика у настави природе и друштва. И анализа варијансе је показала да се не може наћи веза између ученичких пројеката у настави природе и друштва и степена стручне спреме учитеља.

Табела 7. *Анализа варијансе – стручна спрема учитеља и реализовани пројекти у настави природе и друштва*

Колико су у протеклих пет година Ваши ученици реализовали пројеката у настави природе и друштва?				
	Варијанса	(F)	Степен слободe (df)	Ниво статистичке значајности (p)
Међугрупна варијанса	0,766		2	
Унутаргрупна варијанса	41,39	0,897	97	0,41
Укупна варијанса	42,160		99	

С обзиром на то да је $p < 0,05$ ($= 0,411$), можемо констатовати да се посматране групе не разликују у односу на степен стручне спреме учитеља. И поинт бисеријски кефицијент корелације показује да појава ученичких пројеката и њихов истраживачки рад у настави природе и друштва нема статистички значајну везу са степеном стручне спреме учитеља.

Табела 8. *Корелације између стручне спреме учитеља и реализованих пројеката у настави природе и друштва*

	Коефицијент бисеријске корелације (r)
Колико су у протеклих пет година Ваши ученици реализовали пројеката у настави природе и друштва	0,135
*	
Степен стручне спреме	

Резултати показују да нисмо потврдили нашу другу хипотезу. Наиме, степен стручне спреме и дужина радног искуства учитеља нису значајни за реализацију ученичких пројеката и за истраживачки рад у настави природе и друштва

Како бисмо дошли до потпуних резултата, постављена је и трећа хипотеза истраживања – да учитељи прате савремену методичку литературу и да постоји веза између стручног усавршавања учитеља и организовања истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва. Добили смо интересантне резултате.

Табела 9. Однос учитеља према савременој педагошкој и методичкој литератури

Савремену педагошку/методичку литературу пратим...		
	f	%
Ријетко	11	11,0
Често	63	63,0
Редовно	26	26,0
Свега	100	100,0

Како видимо, врло мало је учитеља који ријетко прате савремену педагошку, односно методичку литературу (11%). Остали (89%) често или редовно читају и прате најновија педагошка/методичка дјела. Међутим, интересантно је да то нема значајну улогу у припремању ученика за истраживачки рад, као ни за реализацију ученичких пројеката. У Табели 10 приказане су корелације између праћења стручне литературе и њеног утицаја на задавање пројектних задатака у оквиру наставе природе и друштва.

Табела 10. Корелације између праћења савремене педагошке литературе и припреме ученичких пројеката у настави природе и друштва

	Коефицијент бисеријске корелације (r)
Колико су у протеклих пет година Ваши ученици реализовали пројеката у настави природе и друштва	0,085
*	
Праћење савремене методичке литературе	

Коефицијент корелације износи $r = 0,085$ и није значајан ни на једном нивоу статистичке значајности. Интересантна је и веза између праћења педагошке литературе и познавања основа пројектне наставе природе и друштва. Повезаност између ове двије варијабле приказана је у Табели 11.

Табела 11. Корелације између праћења педагошке литературе и познавања основа пројектне наставе природе и друштва

	Коефицијент бисеријске корелације (r)
Да ли су Вам познате основе пројектне наставе природе и друштва?	0,181
*	
Праћење савремене методичке литературе	

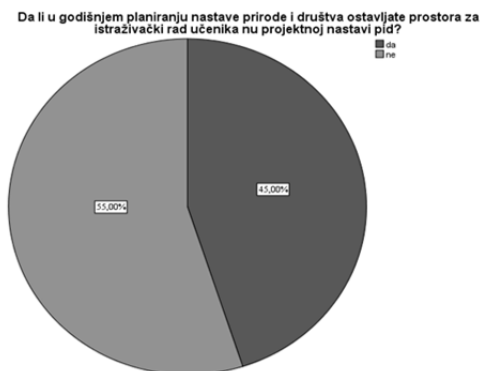
Праћење савремене педагошке или методичке литературе није од пресудног значаја за познавање основа пројектне наставе природе и друштва. Вриједност корелације $r = 0,181$ није значајна ни на једном нивоу статистичке значајности, што може навести на закључак да се, ипак, у овој литератури не говори (пише) довољно о потреби или вриједностима истраживачког рада ученика у савременој основној школи. Да ли је то сигнал дидактичарима, методичарима, педагозима уопште, да у наредном периоду уложи више напора да објасне и представе овакав наставни рад у наставној пракси. У прилог томе иду и подаци из Табеле 12.

Табела 12. *Литература и упутства за планирање и задавање пројектних задатака у настави природе и друштва*

	f	%
Не задајем их, јер немам потребних услова	35	35,0
Назив књиге/извор	9	9,0
Искуство, савјети колега	54	54,0
Ништа од наведеног	2	2,0
Свега	100	100,0

Значајан број учитеља (35%) не практикује истраживачки рад и пројектну наставу јер сматрају да немају потребних услова за њихово извођење. Тражили смо од учитеља да наведу коју литературу користе у планирању и припремању пројектне наставе природе и друштва. Мањи број њих (9%) навео је назив једног извора, што наводи на закључак да стручна и научна литература за наше учитеље и није толико важна у припремању наставе. Највећи број испитаника (54%) за задавање пројектних и истраживачких задатака користи своје искуство и савјете колега, што показује да постоји добра сарадња између учитеља. Међутим, ако сви за свој рад користе искључиво савјете колега, поставља се питање ко прати и чита литературу. Резултати до којих смо истраживањем дошли показују да нисмо потврдили нашу трећу хипотезу и да нема статистички значајне везе између праћења савремене литературе и реализације истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва.

И на крају, хтјели смо да сазнамо да ли учитељи у свом раду остављају довољно простора да планирају и припремају истраживачки рад ученика у пројектној настави природе и друштва. С тим у вези постављена је и четврта хипотеза истраживања. Резултати до којих се дошло приказани су на следећем кружном дијаграму.



Графикон 1. *Планирање и припремање истраживачког рада у пројектној настави природе и друштва*

Примјећује се да је мање учитеља (45%) који на годишњем нивоу планирања наставе остављају простора за истраживачки рад ученика и пројектну наставу. Оних који то не раде је 55%. Након сагледавања тренутног стања, поставља се питање која је перспектива истраживачког рада ученика у нашим школама. О овоме ће бити речи у закључној дискусији, али треба истаћи и то да нисмо потврдили нашу четврту хипотезу истраживања. Дакле, учитељи у годишњем планирању наставе не остављају довољно простора за пројектну наставу и истраживачки рад ученика у настави природе и друштва.

ЗАКЉУЧЦИ

Проведено истраживање требало је да прикаже тренутну заступљеност истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва. На основу тога требало је да се дефинишу и перспективе оваквог рада у нашим основним школама. Имајући у виду да је обухваћено стотину учитеља из различитих средина, различитог нивоа образовања и радног искуства, могло се доћи до релевантних података који могу послужити наставној пракси и бити изазов за нека свеобухватнија и комплекснија истраживања у вези са овим феноменом. Основни закључци овог истраживања су:

– наставници разредне наставе у нашим основним школама углавном су упознати са дометима и ефектима истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва;

– степен стручне спреме и дужина радног искуства учитеља нису значајни за припрему и реализацију ученичких пројеката у настави природе и друштва, као ни за истраживачки рад ученика у овој настави;

– нема статистички значајне везе између праћења савремене дидактичко-методичке литературе и примјене истраживачког рада ученика у пројектној настави природе и друштва;

– већина учитеља на почетку школске године, тј. када се врши годишње планирање наставе, не предвиђа значајније вријеме и простор за истраживачки рад ученика и пројектну наставу у оквиру наставе природе и друштва.

Када се ови закључци сагледају, намеће се неколико питања на која треба тражити одговоре. Покушаћемо дати одговоре на нека од њих. Као прво, како је могуће да учитељи познају вриједности и потребу истраживачког рада ученика у различитим пројектима а да истовремено не организују такву наставу? Један од могућих одговора јесте да учитељи у току студирања стичу знања о пројектној настави, али када почну да раде у школи (одјељењу), уклапају се у устајали традиционализам који је у још увијек у неким школама евидентан. Наравно, ово не можемо да тврдимо са потпуном сигурношћу јер постоје учитељи који се редовно жале на лоше услове рада у школи. Ипак, чињеница је да за реализацију ученичких пројеката нису кључни материјално-технички услови у школи. Рјешење би требало тражити у одређеним слободним или изборним темама које би ученици реализовали током школске године. Ученике у овом узрасту треба оспособљавати за учешће у истраживањима како би касније били успјешни у сложенијим истраживањима и проучавањима о природи и друштву.

Друго важно питање које треба анализирати односи се на дужину радног искуства и стручну спрему учитеља и њихову припрему за реализацију ученичких пројеката. Наиме, утисак је да наставници не користе раније стечена знања и радно искуство како би планирали или реализовали одговарајуће ученичке пројекте. У наредном периоду треба сагледати примјену наставних система у настави природе и друштва.

Интересантно је и запажање да учитељи прате савремену стручну литературу, али ипак мање иновирају наставу примјеном истраживачког рада ученика или одговарајућим ученичким пројектима. Да ли овакав рад није довољно описан, или учитељи поред свега сматрају да је боље држати предавања ученицима? Једно од рјешења је да се у наредном периоду већа пажња посвети едукативним предавањима (семинарима) на којима ће учитељи бити упознати са оваквим радом у настави, његовим могућностима и ефектима. Било би интересантно спровести експериментално истраживање

које ће показати да ли је овакав приступ у настави кориснији, а резултате истраживања представити учитељима.

И на крају, било би добро предложити учитељима да на почетку школске године обавезно планирају, а током године реализују, одговарајуће пројекте засноване на ученичким истраживањима. Резултати овог истраживања нас наводе на то да не можемо бити посебно задовољни тренутим стањем када је реч о истраживачком раду ученика и пројектима у настави природе и друштва. Стање у будућности требало би да буде боље. Перспективе има једино када су учитељи упознати са оваквим начином рада у настави и када су мотивисани за његову примјену.

Литература

- Бранковић, Д.; Микановић, Б. (2012). Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика. *Иновације у настави*, 25 (1), 22–32.
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Gage, N.; Berliner, D. (1998). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Голубовић Илић, И. (2013). *Мogućности оспособљавања ученика за самостални истраживачки рад у настави природе и друштва*. Необјављена докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Микановић, Б. (2009). Теоријске основе истраживачког рада ученика у савременом дидактичким теоријама. *Норма*, 14 (2), 139–151.
- Микановић, Б. (2012). *Истраживачки рад ученика – теоријске основе и модели*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Ријаже, Ж.; Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: ни „век детета” ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Сузић, Н. (2007). *Хрестоматија – Иновације и примјена науер поинта у настави*. Бања Лука: ХВС.
- Harlen, W. (1998). *The Teaching of Science in Primary Schools, Handling Children's Questions*. London: David Fulton Publisher.

- Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi. *Magistra ladertina*, 1 (1), 33–47.
- Цвјетићанин, С.; Сегединац, М. (2007). Примена експеримента у сазнајном процесу наставе познавања природе. *Иновације у настави*, 20 (3), 132–141.
- Цвјетићанин, С.; Бранковић, Н.; Самарџија, Б. (2008). Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе. *Настава и васпитање*, 57 (2), 157–164.
- Цвјетићанин, С.; Сегединац, М.; Халаши, Т. (2010). Значај примене методе експеримента у разредној настави. *Настава и васпитање*, 60 (2), 173–189.
- Шефер, Ј. (1997). Евалуација ефеката учења научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави. *Настава и васпитање*, 47 (5), 591–609.

Slaviša V. Jenjić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Želimir Ž. Dragić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

STUDENT RESEARCH IN PROJECT-BASED INSTRUCTION IN SCIENCE AND SOCIAL STUDIES CLASSES

Summary

Science and Social Studies classes are particularly suitable for student research, which can be implemented through problem-solving and discovery learning and through project-based instruction. Individual student projects and group student projects (including the whole class) can be far more efficient than teacher's lectures on the subject. Authors studied student activity and research in project-based instruction in Science and Social Studies classes and through the results of empirical research conducted in several primary schools, they defined the current state of research procedure in teaching and student research during student projects. The research showed that teachers are familiar with the values of student research work, but that level of education and years of service are not statistically significant for the preparation and realization of projects in Science and Social Studies classes. In addition, the correlation between the professional development of teachers and student research did not prove as statistically significant. This is why the guiding idea of this paper is the affirmation of student research in project-based instruction in Science and Social Studies classes.

Keywords: *student research, research-oriented student activity, project-based instruction, Science and Social Studies classes.*

Slaviša V. Jenjić

Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

Želimir Ž. Dragić

Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

FORSCHUNGSARBEIT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IM PROJEKTUNTERRICHT NATUR UND GESELLSCHAFT

Zusammenfassung

Der Schulfach Natur und Gesellschaft ist für schülerische Forschungsarbeiten besonders gut geeignet, und dies kann man durch den Projekt- und den Problemorientiertunterricht erzielen. Alle Projekte, sowohl die individuellen, als auch die Gruppenprojekte (sogar Klassenprojekte), können im Lernprozess des Schulfaches Natur und Gesellschaft effizienter als die Lehrervorlesungen sein. Die Autoren befassen sich mit der Forschungsarbeit und Aktivitäten der SchülerInnen im Projektunterricht Natur und Gesellschaft. Durch die Ergebnisse der empirischen Forschung in mehreren Grundschulen stellen sie den aktuellen Stand der Realisierung von schülerischen Projekten fest. Die Forschung hat gezeigt, dass die Lehrkräfte die Werte der schülerischen Projekte erkennen und dass das Niveau der Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrkräfte statistisch für die Vorbereitung und Durchführung im Schulfach Natur und Gesellschaft nicht bedeutend ist. Es zeigte sich auch keine statistisch relevante Beziehung zwischen der Lehrerfortbildung und der schülerischen Forschungsarbeit. Daher ist der Leitfaden dieses Fachartikels die Idee über schülerische Forschungsarbeit im Projektunterricht Natur und Gesellschaft.

Schlüsselwörter: *schülerische Forschungsarbeit, schülerische Forschungsaktivitäten, Projektunterricht, Schulfach Natur und Gesellschaft.*

Ненад Р. Стојковић
Основна школа „Јован Јовановић Змај”, Свилајнац

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ О РАЗВОЈУ ДЕМОКРАТИЈЕ

Резиме: У раду се полази од тезе да су демократске вредности и демократски односи ученика и наставника основне школе значајан чинилац демократског мишљења и понашања, као и учешћа у доношењу важних одлука из живота и рада школе. Циљ истраживања је био да се утврде ставови наставника основне школе о степену испољавања демократског понашања ученика основне школе, али и сопственог поступања кроз познавање и практиковање демократских вредности и учешће у демократским процедурама. Налази истраживања показују да основна школа има потенцијално добре могућности за развој демократијности и демократског понашања ученика, пре свега кроз практиковање демократских процедура. Закључак је да стање демократије у основним школама које су чиниле узорак истраживања није на завидном нивоу, иако је демократија законски прокламована.

Кључне речи: основна школа, демократске вредности, демократско мишљење, демократско понашање, партиципација, улога наставника.

УВОД

По педагошкој и психолошкој теорији и пракси, живот у савременом демократском друштву није могућ без појединца који има компетенције за живот у неизвесној, променљивој средини, која не тражи само адаптацију, већ и преузимање иницијативе и одговорности.

Иако се различити аспекти демократије пројектују и кроз образовање, оно у чему „образовање може да има активну и значајну улогу јесте онај део курикула који се тиче *вредносно-когнитивне* димензије демократије” (Ђуришић Бојановић, 2008: 55). Дакле, није суштина образовања само у го-

милању знања и презентовању вредности, већ пре свега у практиковању демократског дијалога за решавање различитих животних ситуација.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Развијање демократских вредности ученика основне школе

После породице и предшколских установа, где започиње социјализација, основна школа је темељ институционалног деловања на развој деце јер обухвата узраст интензивног социо-емоционалног и интелектуалног развоја. То је период (од 7. до 15. године) када се у психу детета урезају најважнији трагови који ће одређивати његово будуће понашање и деловање у друштву.

Демократске вредности представљају значајан елемент овог потенцијала. Оне су циљеви које треба остварити, исходи које треба достићи и репери који показују у ком правцу треба да иду наше свакодневне интеракције са другима да би се развио дигнитет личности који омогућава нормалан живот у савременом друштву.

Без обзира на све слабости и нашег и других школских система (Јоксимовић, 2005), треба имати у виду чињеницу да образовање (школовање) доприноси развоју демократске оријентације. Можда би овај допринос био још значајнији када би се ојачала васпитна функција школе, а самим тим и образовање и васпитање за демократију. Овде се не мисли само на стицање знања о демократији, већ пре свега да целокупна школа почне да „живи” демократским животом. „Поред утицаја образовних садржаја појединих школских предмета, развоју демократске оријентације ученика доприносе методе и облици наставног рада, личност наставника, организација школског живота и психосоцијална клима школе у целини” (Јоксимовић, 2006: 442).

Међутим, било да говоримо о демократској или недемократској оријентацији, несумњиво је да на формирање личности која доприноси усвајању демократских вредности утичу многи агенси социјализације, а пре свега породица, школа, медији и др.

Улога школе у васпитању за демократију

Питање улоге школе у васпитању и образовању за демократију јесте суштинско. „Образовање у духу толеранције и поштовања других људи, што је предуслов демократије, треба посматрати као један општи и савремени пројекат” (Делор, 1996: 51). Школа треба да омогући да демократија живи, и то тако што ће ученицима помагати да прихвате мишљења других, подстицати их на расправе и моралне дилеме, омогућавати им да одлучују и доносе важне одлуке, али и да деле одговорност за донете одлуке из живота и рада школе.

Иако су теоретичари когнитивно-развојне теорије (Пијаже и Колберг) сматрали да деца млађа од 7 година не поседују когнитивне капацитете, капацитете за морално или просоцијално понашање, истраживања у последњих тридесетак година оповргавају ова схватања (Крњajiћ, 2002). Аутор наводи бројне истраживаче (Radke-Yarrow & Zahi-Waxler; Radke-Yarrow & Brady-Smith; Eisenberg-Berg & Hand; Strayer, Bar-Tal, Raviv & Goldberg) који су идентификовали извесне форме просоцијалног понашања у бихевиоралном репертоару деце предшколског узраста. Како се просоцијално реаговање јавља на млађем узрасту, васпитачи, а касније и наставници (учитељи), треба да искористе овај период да би подстакли каснију социјализацију деце.

Како су „школа и предузеће места на којима се одвија највећи део живота највећег дела чланова модерног друштва” (Бобио, 1990: 54), логично је да је утицај школе значајан у процесу васпитања за демократију и живот у демократском друштву.

Као друштвена институција и друштвена група, школа пружа знања о демократији, утиче на формирање ставова о различитим аспектима друштвене стварности и ствара прилике за учешће ученика у демократском организовању школског живота и одлучивања (Јоксимовић, 2005).

Разматрајући начине и средства путем којих школа утиче на развој демократских вредности и понашање младих, Јоксимовић (1997) као најрепрезентативније истиче садржаје одређених наставних предмета и уџбеника, личност наставника, његове ставове и вредности, начин комуницирања са ученицима, методе и облике наставног рада, организацију школског живота, учешће ученика у одлучивању, ваннаставне активности. Неки од ових корелата биће разматрани у оквиру нашег истраживачког рада. Осим ових чинилаца ауторка помиње и неке посредне (ситуационе) факторе који одређују социјалну климу, а то су: величина школе, организација и величина одељења.

Стојиљковић (2005) указује да пут до демократског друштва подразумева *личну аутономију*, али и уважавање других, а просоцијална оријентација се такође сматра једним од предуслова демократског понашања. Више пута је емпиријски потврђена веза између демократске вредносне оријентације, толеранције, неауторитарности, неконформизма, социјалне одговорности и бриге о другима (Кузмановић, 1997; Јоксимовић, 1998).

Због тога је свака расправа о бољем образовању и бољој школи, па и она која се односи на образовање за демократију, људска права и толеранцију, најуже повезана са друштвеним, економским и културним карактеристикама друштва и са потребом да се млади припреме за живот управо у таквом друштву (Недељковић, 1997). Васпитање и образовање у духу толеранције и поштовања других људи, што је предуслов демократије, треба у свему посматрати и практиковати као један општи и савремени пројект. Толеранција, као и демократија, јесте вредност (Недељковић, 1997).

Вредности се у школи не могу „предавати” као други наставни садржаји, не могу се наметати споља, јер то најчешће води њиховој негацији и идеологизацији, већ треба створити погодну климу за практично увежбавање толеранције и демократије подстицањем расправе о питањима која се тичу међусобних односа у школи и друштву. Школа, целокупном својом организацијом и начином функционисања и деловања, може бити значајан чинилац демократског васпитања и образовања.

Да би школа могла да припреми ученике за живот у демократском друштву, неопходно је да и она сама представља демократску заједницу. Шта би требало учинити да наша школа постане „праведна школа”? Колберг је описује овако: „То је школа коју карактерише позитивна атмосфера, заснована на међусобном уважавању свих субјеката, у којој свако преузима сопствене одговорности, и личне интересе подређује општим; школа у којој постоји висок квалитет комуникације између наставника и ученика; школа у којој се подстиче напредовање ка моралној аутономији” (Стојиљковић, 2005: 127).

У оквиру школских активности које се остварују у нашој образовној пракси треба поменути пре свега *грађанско васпитање, одељењску заједницу и ученички парламент*, јер они могу знатно допринети васпитању и образовању за демократију и развијању демократских вредности ученика.

С обзиром на то да живимо у друштву у којем је мноштво нација, вера и култура, „школа треба да примени *интегративни* приступ у образовању за демократију јер се тиме уважава: хетерогеност психолошких аспеката демократије, разноврсност когнитивних стилова ученика и наставника, разлике у предиспозицијама за демократско и антидемократско понашање и мишљење” (Ђуришић Бојановић, 2006: 442). Такође, школа треба да буде

интелектуално стимулативна средина, да нуди разноврсне идеје, да подстиче њихово разматрање и преиспитивање на различитим нивоима, да развија вештине потребне за независно истраживање, да користи интегрисани курикулум са темама и интердисциплинарним садржајима, који је усмерен на сазнавање из различитих углова, који охрабрује продукцију хипотеза и оригиналну примену знања (Ђуришић Бојановић, 2007).

Наравно, важно питање је и каква је улога наставника у остваривању школских циљева васпитања и образовања за демократију.

Улога наставника у васпитању за демократију

У педагошкој и психолошкој литератури констатује се да је личност наставника значајна, можда одлучујућа, али истовремено најкомпликованија варијабла у васпитно-образовном раду школе. „Бити наставник није само поседовање скупа или комбинација одређених својстава личности, већ такође и преузимање одређене социјалне улоге” (Шевкушић, 2000: 67).

Крњајић (1999) наводи три основне функције наставника у идеалној ситуацији: 1) наставник мора да шири границе социјалне контроле до оне мере коју ученици могу да поднесу (до граница „дозвољене слободе”); 2) наставников задатак је да дефинише наставну ситуацију, односно да понуди реалне и искрене односе, јер ученици стичу своје интерперсонално искуство у контексту односа наставник – ученик и ученик – ученик; 3) наставник је реализатор целокупног васпитно-образовног процеса, јер осим што подучава и вреднује, он делује као катализатор неизбежних социјалних конфликта, храбри и штити ученике онолико колико то његове способности и околности дозвољавају.

Констатација да је наставник „креатор климе у одељењу” (Лалић, 2005) није нова у научним и стручним расправама, али још једном указује на кључну улогу наставника у целокупном васпитно-образовном процесу у школи, укључујући и васпитање за демократију (Јоксимовић, 2005). Дакле, од чиновника државе и предавача, наставник, у промењеним друштвеним околностима, треба да прерасте у креатора социјалне климе у одељењу. „Наставник је представник друштва у школи, а ученик потенцијални, образовањем промовисани члан заједнице, и то управо онакав каквог га друштво очекује, будући грађанин каквом се друштво нада. Оно што ученици од својих наставника добију у школи, то могу себи и друштву узвратити у животу” (Недељковић, 1997: 121). Они су посредници између друштва и појединца. У начелу, они треба да покушају да реше „квадратуру круга”

(Гоне, 1998: 19), тј. да задовоље супротстављене жеље родитеља и школе, али да воде рачуна о жељама деце.

Чињеница да без *добрих наставника нема ни добре школе*, намеће питање професионалног образовања наставника за остваривање и реализацију циљева и задатака васпитања и образовања за демократију. Важно питање васпитања и образовања за демократију јесте да ли наставник може дати ученицима оно што и сам нема, тј. може ли их образовати за демократију, људска права и толеранцију уколико и сам нема знања и позитиван став према тим све значајнијим педагошким вредностима (Недељковић, 1997: 120).

Међу стручњацима постоји висок степен сагласности о томе да квалитет и ефикасност програма васпитања и образовања за демократију највише зависи од знања, стручне оспособљености, демократске свести, одговорности и толерантности наставника. Истраживања која су обављена у свету и код нас говоре да су најомиљенији они наставници који се према ученицима понашају демократски, са пуним разумевањем и уважавањем њихове личности.

У новим околностима савременог друштва, које карактеришу нове технологије, глобализација, мултикултуралност, мултиперспективност, наставник мора управо да буде она спона, „посредник између света знања и света рада” (Недељковић, 1997: 120), извор богате педагошке и демократске културе.

Значајна за развој демократије у школи јесте повољна разредна клима јер социјално-интерактивни облици понашања наставника доприносе да се код ученика развију вештине и способности потребне за демократско понашање и демократске односе (Лалић, 2005). Пре свега, односи у разреду треба да буду подстичући, позитивни и да ангажују могућности и потенцијале сваке индивидуе (ученика). Такође, односи на релацији ученик – наставник, испуњени сигурношћу, разумевањем и топлином, представљају предуслов за успостављање и других позитивних односа.

Стил управљања разредом (недирективни или директивни) утиче на регулисање социјалне климе у разреду, а позитивнији ефекти свакако су на страни недирективног стила. Дисциплина је, такође, значајан фактор повољних социјалних односа и демократских компетенција наставника.

Када говори о улози наставника у образовању за грађанско друштво, Павловић (2006) истиче да је школско учење, па и оно које се тиче образовања за грађанско друштво (и демократију), процес изграђивања знања, вештина, вредности и ставова, заснован на директној интеракцији два чиниоца – ученика и наставника. Овај процес може бити успешан само кроз са-

радњу оба ова учесника, у постојању заједничке узајамне сврхе, где нема „победника” и „побеђених” (Павловић, 2006: 212). Најбољи начин да се партнерски однос оствари јесте да наставник заједно са ученицима тежи да оствари сопствени циљ, односно изгради и разуме одговарајући систем знања, вештина и вредности. „Наставник треба да буде нека врста емитера вредности за ученике” (Павловић, 2006: 213). Да би се то остварило, потребни су: функционално грађанско (демократско) понашање наставника, познавање вештина комуникације, употреба интерактивних метода и опуштене атмосфере у раду, подстицање појаве ситуационих интересовања и понашање наставника које не спутава аутономију ученика.

Облици, методе, средства и поступци васпитног деловања на ученике јесу елементи чији је утицај на повољну социјалну климу и демократску оријентацију веома значајан. Нарочито треба истаћи допринос кооперативног учења на интерперсоналне односе. Оно се одвија у атмосфери сарадње, уважавања различитости и боље мотивације за рад, преузимања улога и самопоштовања. Може се закључити да кооперативно учење смањује предрасуде и повећава толеранцију према различитостима, што представља битну одлику демократске личности (Јалић, 2005).

„Двадесет први век ће променити све до сада познате улоге наставника. Он (учитељ, наставник) се више не налази у позицији ’пресветог’, који неопозиво мора све да зна” (Гоне, 1998: 127). Он треба да буде равноправни партнер и пре свега дисеминатор упутстава, помоћ у самосталном истраживачком раду ученика. Дакле, наставник мора да примењује једну динамичну логику, а не традиционалну поделу улога. Много ће се очекивати и много захтевати од наставника, јер од њих увелико зависи да ли ће визија XXI века постати стварност. „Наставници имају кључну улогу у припремању младих људи, не само да се суоче са будућношћу, већ да ту будућност граде с пуном одговорношћу и одређеним смислом” (Делор, 1996: 131). Промене које треба да се одиграју, како истиче Жак Делор, од уског национализма до универзализма, од етничких и културних предрасуда до толеранције, разумевања и плурализма, од аутократије до демократије у свим њеним разноврсним облицима, од технолошки подељеног света у коме је висока технологија привилегија само мањине, до технолошки уједињеног света, постављају огромну одговорност пред наставнике који учествују у формирању карактера и мишљења нове генерације. „Улози су велики, а моралне вредности које се формирају у детињству и током живота постају изузетно значајне” (Делор, 1996: 131).

На основу претходно реченог, може се закључити да „савремена”, „отворена”, „праведна”, „школа новог обележја”, и њој конзистентан наставник, имају одлучујућу улогу у подизању васпитања и образовања за

демократију, људска права и толеранцију на виши ниво. Познати педагог Ш. Амонашвили (1996) залаже се за максимално уважавање личности наставника с обзиром на то да они играју веома важну улогу у животу својих ученика. Дакле, нема *хумане педагогије* а ни *хуманог друштва* без савремене школе и веома способних и за рад и успех мотивисаних наставника.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања је фокусиран на расветљавање два подручја: 1) објаснити услове који погодују развоју демократских вредности у основној школи; 2) анализирати и објаснити социјално понашање предавача (наставника) у том процесу.

Предмет истраживања је улога наставника у развоју демократских вредности које стоје у основи демократског мишљења и понашања ученика основне школе.

Истраживање је имало за циљ да се утврде ставови наставника основне школе о степену испољавања демократског понашања ученика основне школе, али и сопственог поступања кроз познавање и практиковање демократских вредности и учешће у демократским процедурама.

Хипотеза истраживања (општа): постоји значајна повезаност педагошких потенцијала школе и развоја демократских вредности ученика.

Варијабле истраживања:

- 1) клима у школи;
- 2) спремност да се одговори ученицима;
- 3) процена подстицајности наставних активности;
- 4) учесталост коришћења васпитних средстава;
- 5) методе васпитног рада;
- 6) развој демократских вредности;
- 7) профил управљања разредом.

Метода: Истраживање је пројектовано као теоријско-емпиријска студија, уз дескрипцију стварног стања демократије у нашим основним школама (*ex post facto*).

Инструменти: У истраживању је као инструмент коришћен *Упитник за наставнике*. У првом делу упитника су подаци о наставнику: пол, старост, радно искуство, врста спреме, област (предмет који предаје, реализа-

ција изборног предмета Грађанско васпитање¹). Упитник се састоји од 31 питања која су различитог типа: скале процене партиципације наставника и ученика, активности у настави, метода и средстава васпитања, скала демократских вредности и процедура, скала профила управљања разредом, затим ранг-листе области партиципације ученика. Овај упитник је сачинио аутор рада за потребе истраживања, осим скале поступака управљања разредом, која је преузета (Brosworth, K. et al., 2004, према: Гашић Павишић, 2005: 217–218).

Узорак истраживања: Истраживање је обављено током априла и маја 2009. године, а узорком је обухваћено 137 наставника основних школа Поморавског округа (ОШ „Рада Миљковић”, Јагодина; ОШ „Јован Јовановић Змај”, Свилајнац; ОШ „Вук Караџић”, Ресавица; ОШ „Вожд Карађорђе”, Кушиљево; ОШ „Стеван Синђелић”, Велики Поповић; ОШ „Бранко Радичевић”, Седларе).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Као показатељи демократије, односно демократске оријентације наставника, мерене су: клима у школи, спремност да се одговори ученицима (спремност на дијалог), процена колико су поједине активности у школи подстицајне за развој демократских вредности, учесталост коришћења различитих средстава подстицања демократског понашања ученика (знања, чињенице, поуке, савети, упозорења, критика, самокритика, понављање и вежбање, преузимање обавеза, одобравање и подстицање речима, примедбе, приговори, замерке, контрола рада, понашања и казне), методе васпитног рада (убеђивање и уверавање, вежбање и навикавање, подстицање и спречавање), развијеност демократских вредности и профил (начин, стил) управљања разредом.

Пирсоновим коефицијентом корелације проверавана је повезаност између старости наставника (година живота), радног стажа и задовољства школом са климом, спремношћу да се одговори ученицима (комуникација), проценом подстицајности школских активности, учесталост коришћења средстава васпитног рада, методама васпитања, развојем демократских вредности и профилем управљања разредом. Показало се да постоји нега-

¹ У овом истраживању нису испитивани вероучитељи јер они не поседују наставничка звања и компетенције, већ су теолози или свештеници, тако да је било сумње да би подаци били коректни за упоређивање.

тивна али ниска корелација година живота (старости) са проценом подстицајности школских активности – старији наставници имају ниже скорове на свим показатељима подстицајности активности ($r = -0,188$, $p < 0,05$).

Радни стаж није повезан ни са једним показатељем развоја демократских вредности.

Задовољство школом и послом је *средње и позитивно* повезано са климом ($r = 0,538$, $p < 0,01$), а то значи – што је задовољство веће, то је клима у школи толерантнија и „боља”. Такође, задовољство школом је *ниско и позитивно* повезано са проценом подстицајности школских активности ($r = 0,262$, $p < 0,01$) и развојем демократских вредности ($r = 0,190$, $p < 0,05$), а то значи – што је веће задовољство, већи су и скорови подстицајности школских активности на развој демократије и демократских вредности, а *ниско и негативно* је повезано са методама васпитног рада ($r = -0,277$, $p < 0,01$) – веће задовољство значи мање скорове на методама. Према структури питања и начину бодовања одговора на скали, мањи скорови значе чешће коришћење васпитних метода.

На основу утврђених коефицијената корелације, на узорку који смо ми истраживали, може се закључити да старији наставници сматрају да школске активности (наставне, ваннаставне и друге) у недовољној мери доприносе развијању демократије и демократских вредности ученика основне школе.

Такође, показало се да радни стаж наставника нема утицаја на развој демократских вредности ученика основне школе, односно развој демократских вредности ученика не зависи толико од година стажа наставника колико од одређених персоналних особина наставника и њихових поступка према ученицима.

Као што је већ истакнуто, задовољство школом, односно својим послом, представља снажно мотивационо средство поступања наставника. У школама у којима смо обавили наше истраживање задовољство школом доприноси бољој школској клими и толеранцији као значајним показатељима демократије. Задовољство школом, такође, значи позитивнији став према доприносу појединих школских активности, али и вредности, развоју демократије код ученика. Исто тако, веће задовољство школом значи чешће коришћење адекватних метода васпитања. У парцијалној анализи самих метода најчешће се истичу метода убеђивања и уверавања и метода спречавања, више него метода вежбања и навикавања и подстицања. Дакле, више се употребљавају методе притиска на ученике, то јест ауторитарније методе васпитања, које не доприносе позитивно развоју демократије.

Т-тестом за независне узорке тестиране су разлике између два пола на клими, спремности да се одговори ученицима, процени подстицајности школских активности, учесталости коришћења васпитних средстава, метода, развоју демократских вредности и профилу управљања разредом. Добијене разлике су статистички значајне једино на школској клими ($t = 2,252$, $df = 135$, $sig. = 0,001$), методама васпитног рада ($t = -1,987$, $df = 135$, $sig. = 0,049$) и профилу (стилу) управљања разредом ($t = -2,098$, $df = 135$, $sig. = 0,038$). Наставнице имају више скорове на методама и профилу управљања разредом, а наставници на клими у школи. То нам указује на ставове да на нашем узорку наставници већи значај придају клими у школи и њеном утицају на развој демократије, што је у сагласности са схватањима из ове области у нашој литератури (Јоксимовић, 2005; Лалић, 2005), док наставнице већи значај придају методама васпитног рада и профилу управљања разредом. Сва три поменута чиниоца су, несумњиво, значајни чиниоци улоге наставника у креирању и остваривању демократије у основним школама које смо испитивали. Високе просечне вредности на свим варијаблама за обе групе испитаника говоре да наставници уопште имају позитиван став према развоју демократије и демократских вредности у основној школи.

Једна од претпоставки нашег истраживачког пројекта била је да изборни предмети (Верска настава и Грађанско васпитање), с обзиром на то да се реализују већ осам година (један циклус), имају одређени утицај на развој демократије и демократских вредности у основној школи.

Т-тестом за независне узорке тестиране су разлике између наставника који „реализују” односно „не реализују” Грађанско васпитање на школској клими, спремности да се одговори ученицима, процени подстицајности школских активности, учесталости коришћења васпитних средстава, метода, развоју демократских вредности и профилу управљања разредом. Добијени резултати показују да су разлике статистички значајне једино на спремности да се одговори ученицима ($t = -2,231$, $df = 135$, $sig. = 0,027$) и профилу управљања разредом ($t = -3,132$, $df = 135$, $sig. = 0,002$).

На узорку који смо ми испитивали, наставници који реализују Грађанско васпитање имају више скорове на обе ове варијабле. Подаци су очекивани јер начин реализације садржаја овог предмета је такав да постоји знатно већа спремност да се одговори ученицима, да им се дозволи да изразе своје мишљење о свим питањима, али и да поштују то право другима. Радионичарски рад, активна и интерактивна настава, групни и тимски рад омогућавају бољу сарадњу међу ученицима, бољу комуникацију свих актера, а поштовање одређених правила радионичарског рада ствара бољу радну климу, што се, с друге стране, позитивно односи и на профил (начин)

управљања разредом који се, несумњиво, више приближава демократском стилу управљања разредом.

Високе просечне вредности на готово свим варијаблама у корист оних који реализују Грађанско васпитање, говоре о позитивној тенденцији да наставници исказују већу пријемчивост према демократији и демократским вредностима, што је добра основа за даљу надоградњу ове области.

У анкетном упитнику школска спрема је била дата у три нивоа (средња, виша и висока), али су у току статистичке обраде и анализе података, због малог броја наставника са средњом школом, обједињене категорије „средња” и „виша”. Т-тестом за независне узорке тестиране су разлике између одговора наставника различите стручне спреме о школској клими, спремности да се одговори ученицима, процени подстицајности школских активности, учесталости коришћења васпитних средстава, метода, развоју демократских вредности и профилу управљања разредом. Добијени резултати у школама у којима смо ми вршили истраживање показују да разлике нису добијене ни на једној варијабли. На основу ових показатеља може се закључити да школска спрема на овом узорку не утиче на показатеље демократије и демократског понашања наставника.

Једносмерном анализом варијансе (ANOVA) тестиране су разлике између школа у зависности од средине у којој се школа налази, и то на школској клими, спремности да се одговори ученицима, процени подстицајности школских активности, учесталости коришћења васпитних средстава, метода, развоју демократских вредности и профилу управљања разредом. Резултати показују да су разлике статистички значајне на школској клими ($F = 13,834$, $df = 2$, $sig. = 0,000$), процени подстицајности школских активности ($F = 4,136$, $df = 2$, $sig. = 0,018$) и методама васпитног рада ($F = 3,890$, $df = 2$, $sig. = 0,023$). Просечне вредности на поменутиим варијаблама веће су у сеоским и приградским него у градским школама, осим код метода, где су оне мање, али због структуре питања и начина бодовања, оне означавају чешће коришћење метода, и то нарочито методе убеђивања ($F = 4,510$, $df = 2$, $sig. = 0,013$).

Добијени резултати су, донекле, очекивани. То на нашем узорку значи да су сеоске и приградске школе мање, те се у њима успостављају приснији социјални односи, што доприноси бољој разредној и, уопште, школској клими. Из наведених разлога може се очекивати да поједине школске активности и васпитне методе могу више да дођу до изражаја и допринесу већој демократизацији односа у школи.

Током формулисања плана истраживања, као и варијабли, водили смо се идејом да ужестручна опредељеност (предметна или разредна настава) могу бити од значаја за развој демократије и демократских вредности

ученика. То је нарочито изражено у чињеници да се у току наставе, која се изводи неколико часова са једним одељењем (разредна настава) или са различитим одељењима/групама (предметна настава), успостављају односи који могу бити значајни за одређена социјална понашања, какво је и демократско. Чињеница да учитељ (наставник/професор разредне наставе) истовремено обавља две улоге: педагошки руководиоц одељења и предметни наставник, чиме се његова улога ојачава, а истовремено стварају топлији, срдачнији и емпатичнији односи на релацији ученик – наставник. Такви односи стварају бољу одељењеску климу, а она пак доприноси кооперативнијем односу у учењу, чиме се доприноси развоју демократских вредности ученика, што је потврђено радовима многих наших аутора (Јоксимовић, 2005; Лалић, 2005; Шевкушић, 2006).

У статистичкој анализи и дескрипцији података везаних за ову независну варијаблу једносмерном анализом варијансе (ANOVA), тестиране су разлике између предмета који наставници предају, односно разредне и предметне наставе и показатеља демократије у школи. Добијени резултати на овом узорку говоре у прилог нашој хипотези да разлике постоје између ове две категорије наставника, и то код развоја демократских вредности ($F = 2,197$, $df = 4$, $sig. = 0,073$) и профила управљања разредом ($F = 5,107$, $df = 4$, $sig. = 0,001$).

Разлике су нарочито изражене код профила управљања разредом, што је потпуно у складу са природом социјалних односа између ученика и наставника који припадају упоређиваним групама. Овај податак може да буде од користи када се говори о стратегијама управљања разредом везаним за поступање наставника, јер у сегменту управљања разредом и разредне дисциплине, а самим тим и демократичније атмосфере за рад, разредна настава показује позитивније резултате.

Наставници, као стручњаци, поседују одређена знања о ученичкој партиципацији у школи. Због тога смо се у овом истраживању определили да сазнамо њихове ставове о томе. Требало је да рангирају области ученичке партиципације. Подаци статистичке обраде и рангирања података приказани су у Табели 1.

Табела 1. Рангирање области партиципације ученика, по мишљењу наставника

N= 137	Ранг I		Ранг II		Ранг III		Ранг IV		Ранг V		Ранг VI		Ранг VII		Ранг VIII		Ранг IX		Ранг X	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	10	7,3	13	9,5	13	9,5	18	13,1	4	2,9	6	4,4	3	2,2	3	2,2	60	43,8	6	4,4
2.	13	9,5	19	13,9	5	3,6	19	13,9	18	13,1	18	13,1	7	5,1	11	8,0	16	11,7	12	8,8
3.	10	7,3	14	10,2	14	10,2	13	9,5	17	12,4	27	19,7	9	6,6	11	8,0	14	10,2	8	5,8
4.	7	5,1	14	10,2	18	13,1	7	5,1	6	4,4	25	18,2	23	16,8	13	9,5	11	8,0	13	9,5
5.	11	8,0	21	15,3	12	8,8	9	6,6	17	12,4	10	7,3	20	14,6	16	11,7	5	3,6	16	11,7
6.	8	5,8	14	10,2	13	9,5	15	10,9	8	5,8	20	14,6	20	14,6	14	10,2	10	7,3	15	10,9
7.	7	5,1	12	8,8	17	12,4	8	5,8	17	12,4	15	10,9	18	13,1	23	16,8	3	2,2	17	12,4
8.	14	10,2	15	10,9	15	10,9	16	11,7	19	13,9	7	5,1	21	15,3	10	7,3	3	2,2	18	13,1
9.	15	10,9	9	6,6	9	6,6	24	17,5	14	10,2	7	5,1	9	6,6	19	13,9	11	8,0	19	13,9
10.	42	30,7	6	4,4	21	15,3	8	5,8	17	12,4	2	1,5	7	5,1	17	12,4	4	2,9	13	9,5

Легенда: Области партиципације ученика: 1. Рад наставника; 2. Уређење учионица; 3. С ким седе у клупи; 4. Квалитет наставе; 5. Одлуке везане за школу; 6. Организација забаве; 7. Екскурзије; 8. Облачење ученика; 9. Одлуке о одељењу; 10. Кажњавање и награђивање ученика.

Након сређивања података приказаних у Табели 1, може се уочити за које области партиципације су се наставници највише опредељивали: *ранг I* – „кажњавање и награђивање ученика” (30,7%), али је ова област још једном бирана као важна (*ранг III*); *ранг II* – „одлуке везане за школу и школске обавезе” (15,3%); *ранг IV* – „одлуке везане за одељење” (17,5%), а ова област је још једном била бирана у већини, и то као *ранг X* (13,9%); *V ранг* – „облачење ученика” (13,9%); *VI ранг* – „с ким седе у клупи” (19,7%); *VII ранг* – „квалитет наставе” (16,8%); *VIII ранг* – „екскурзије” (16,8%); *ранг IX* – „рад наставника” (43,8%).

Оно што се јасно може уочити из ставова наставника о ученичкој партиципацији јесте чињеница да они високо рангирају оне области које их се директно не дотичу, осим кажњавања и награђивања, што је на првом месту. Остале области, које се више односе на неке личне и професионалне компетенције наставника, веома су ниско рангиране („квалитет наставе” – ранг VII, „рад наставника” – ранг IX). Дакле, „квалитет наставе” и „рад наставника” су области у којима ученици веома мало одлучују или нимало не одлучују. Интересантно је што је област „кажњавање и награђивање ученика” заузела тако високо место. Разлоге можда можемо тражити у законским одредбама које су за ову област веома ригорозне, нарочито када је реч о казнама које изричу наставници. Ова област није више „недодирљи-

ва” и врло је деликатна, а онда је, по мишљењу наставника, боље омогућити ученицима да учествују у доношењу одлука.

У теоријском делу рада истакнута је важна улога дијалога и комуникације у развоју демократије у школи. Дијалог је код ученика мерен преко *прихватања плуралитета идеја*. Код наставника исти показатељ не би дао очекиване резултате јер је реч о две категорије које се драстично разликују по многим параметрима (ниво развоја, образовања, искуство итд.). Зато смо код наставника *спремност на дијалог* мерили посредно, преко спремности да се одговори ученицима, да им се пружи додатне информације, да одреагују када ученици имају неки проблем, као и преко ставова којима се они руководе у расправи и дијалогу са ученицима.

Спремност се показала као значајна само између наставника који реализују Грађанско васпитање и оних који га не реализују. На осталим варијаблама није било разлике у проценама наставника. Када размотримо спремност наставника да пружи додатне информације, појашњења (када их ученици траже), највећи број наставника је изјавио да „обећа да ће информације пружити други пут” (62,00%), затим „упућује на друге изворе” (26,3%), „признаје да није компетентан” (8,8%) и „симулира информацију” (2,9%). У овим подацима се види да је исказана велика спремност наставника да се удовољи захтевима ученика на коректан и толерантан начин, чиме би њихова међусобна комуникација могла да поприми епитет „добра”. С обзиром на то да је испитана популација наставника релативно млада (око две трећине испитаних је старости до 50 година, а скоро половина има мање од 40 година), то пружа добар потенцијал да се односи ученика и наставника у будућности, наравно, уз велико залагање и рад у овој области, могу учинити демократичнијим него до сада.

Такође, њихова реакција на проблеме са којима се ученици сусрећу иде у правцу веома толерантног односа јер 94,9% испитаних наставника каже да „охрабрује ученике да сагледају све аспекте проблема и нађу решење”, а готово занемарљив број испитаних истиче да „наметне решење” (0,7%), односно „не укључује се у решавање дејјих проблема” (1,5%).

Ставови којима се наставници руководе приликом расправе и дијалога са ученицима јесу: „пружање прилике свима да кажу шта мисле” (46,0%); „важно је да дијалог буде толерантан, а одлука на основу ставова већине” (39,4%) и „најважније је да расправа да неки резултат” (14,6%). Већина наставника (преко две трећине њих) свесна је значаја доброг дијалога са ученицима за рад уопште, а нарочито за развој демократије и демократских вредности у основној школи.

Међутим, зашто овакви ставови наставника (базирани на доброј комуникацији и толерантном дијалогу са ученицима) не дају јасне резултате

код испитиваних ученика, јесте тема за нека будућа истраживања и промишљања. Несумњиво је да читав систем (друштво, школа, наставници, ученици, родитељи итд.) треба да допринесе остваривању демократске хармоније.

ЗАКЉУЧАК

Већ је више пута истакнуто да развијање демократије и демократских вредности у основној школи није ни лак ни једноставан процес, и то из најмање три разлога: *узраста* на коме се рад у основној школи обавља; *специфичности* система образовања и васпитања, који је у основи више образовни него васпитни; *сложености* остваривања овог циља, друштвеног контекста, неразвијене свести о томе, као и недостатка добрих педагошких програма.

Иако су теоретичари истакли да постоје особине личности које доприносе већем испољавању демократичности, предмет нашег рада је био да се утврди какав је допринос неких спољашњих чинилаца деловања, а пре свих школе и наставника. У овом контексту се не може заобићи допринос породичних фактора, али се такође мора схватити чињеница да родитељи нису стручњаци из области васпитања и нису у обавези да, у том смислу, буду компетентни. Они пре свега делују према сопственим моделима и обрасцима васпитања и стеченим искуствима.

Међутим, улога школе, а пре свега наставника, у систематском васпитању и образовању за демократију готово је незаобилазна. Она је први креатор демократске климе у једној важној вршњачкој социјалној групи каква је одељење. Од тих односа и већ поменутих других чинилаца зависиће и исход целокупног васпитног процеса.

С обзиром на то да стање демократије у испитиваним основним школама није на завидном нивоу, иако је законски прокламована, мораће још много напора и труда да се уложи да „демократски талас” захвати и наше школе. Међутим, мора се имати у виду да је то „млада” област нашег образовања и васпитања и да се у неким западним образовним системима проучава и практикује скоро пола века.

На основу изнетих чињеница у теоријском и истраживачком делу рада, намећу се два правца развоја демократије и демократских вредности ученика основне школе. Први (дугорочни) огледа се у јачању стручних компетенција будућих наставника за васпитно деловање кроз ефектан програм обуке на наставничким факултетима, а други (краткорочни) предвиђа

пет стратегија које треба да оспособе садашње наставнике и ојачају њихове васпитне компетенције путем интерактивних семинара, панел-дискусија и разменом искустава, и то у следећим областима: 1) разредна дисциплина; 2) кооперативна реинтеграција (инклузија); 3) јачање улоге одељењске заједнице и Грађанског васпитања; 4) истинска партиципација; 5) подршка управа школа, локалних самоуправа и Министарства просвете у јачању васпитне улоге школе.

Литература

- Амонашвили, Ш. (1996). *Размишљања о хуманој педагогији*. Москва: Издавачка кућа Ш. Амонашвили.
- Бобио, Н. (1990). *Будућност демократије*. Београд: Филип Вишњић.
- Гашић Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гоне, Ж. (1998). *Образовање и медији*. Београд: Клио.
- Делор, Ж. (1996). *Образовање – скривена ризница*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Ђуришић Бојановић, М. (2006). Ставови младих према мултикултуралности и прихватање плуралитета идеја. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (38) 2, 430–444. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђуришић Бојановић, М. (2007). Спремност за промене: нове компетенције за друштво знања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (39) 2, 211–224. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђуришић Бојановић, М. (2008). Психолошке предиспозиције наставника за подстицање плуралистичког когнитивног стила у настави. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (40) 1, 54–69. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С. и сар. (1997). *Васпитање и алтруизам*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С. (1998). Карактеристике личности и демократска оријентација адолесцената. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 30, 71–82. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С. (2005). Васпитање за демократију: циљеви и препреке. У: С. Јоксимовић (прир.). *Васпитање младих за демократију*, 11–29. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Јоксимовић, С. (2006). Образовање за демократију у школском контексту. *Педагогија* 61 (4), 441–453.
- Крњајић, С. (1999). Настава као интерперсонални однос. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 31, 29–48. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Кузмановић, Б. (1997). Личност и демократско понашање. У: З. Аврамовић (прир.). *Демократија, васпитање, личност*, 135–149. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лалић, Н. (2005). Наставник као креатор климе у одељењу. У: С. Јоксимовић (прир.). *Васпитање младих за демократију*, 183–204. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Недељковић, М. (1997). Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију. У: З. Аврамовић (прир.). *Демократија, васпитање, личност*, 96–124. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2006). Чиниоци и изазови успешног образовања за грађанско друштво. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (38) 1, 205–224. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојиљковић, С. (2005). Васпитно-образовни циљеви и аутономија личности. У: С. Јоксимовић (прир.). *Васпитање младих за демократију*, 112–128. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2000). Социјални односи у школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 32, 66–85. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2006). Кооперативно учење и квалитет знања. У: С. Крњајић (прир.). *Претпоставке успешне наставе*, 179–202. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Nenad R. Stojković

Primary School “Jovan Jovanović Zmaj”, Svilajnac

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD THE DEVELOPMENT OF DEMOCRACY

Summary

This paper starts from the thesis that democratic values and democratic relationships between primary school students and teachers are a significant factor in making decisions related to life and work at school. The *objective* of the research was to establish attitudes of primary school teachers' regarding the extent of democratic behavior manifested by students, but also their own reactions through the knowledge and implementation of democratic values and participation in democratic procedures. Research results show that primary school has potentially good opportunities to develop democratic thinking and behavior in students, primarily through the implementation of democratic procedures. The state of democracy in primary schools that make the research sample is not enviable, although the law prescribes the application of democratic principles.

Keywords: *primary school, democratic values, democratic thinking, democratic behavior, participation, role of teachers.*

Nenad R. Stojković

Grundschule „Jova Jovanović Zmaj“, Svilajnac

VERHALTEN DER GRUNDSCHULLEHRKRÄFTE GEGENÜBER DER DEMOKRATIE

Zusammenfassung

In diesem Fachartikel geht der Autor von der These hervor, dass die demokratischen Werte und die demokratischen Beziehungen zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen in der Grundschule ein wichtiger Faktor sowohl des demokratischen Denkens und Verhaltens, als auch der Teilnahme an wichtigen Entscheidungen im Leben und in der schulischen Arbeit sind. Das Ziel der Studie war, sowohl die Einstellung der GrundschullehrerInnen gegenüber dem Grad des demokratischen Verhaltens der GrundschülerInnen festzustellen, als auch ihr eigenes Verhalten durch das Wissen und die Praxis der demokratischen Werte und

die Teilnahme an demokratischen Verfahren zu bestimmen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Grundschule gute Möglichkeiten für die Entwicklung der Demokratie und des demokratischen Verhaltens der SchülerInnen hat, vor allem durch die Praxis der demokratischen Verfahren. Der Zustand der Demokratie in den Grundschulen, in denen die Umfrage durchgeführt wurde, ist nicht auf einem befriedigenden Niveau, obwohl sie rechtlich proklamiert ist.

Schlüsselwörter: *Grundschule, demokratische Werte, demokratisches Denken, demokratisches Verhalten, Teilnahme, Rolle der LehrerInnen.*

Славољуб Ј. Хилченко

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера,
Суботица

Зоран П. Каралић

Средња техничка школа, Сомбор

ПРИМЕНА МУЛТИМЕДИЈЕ У ПОДУЧАВАЊУ ОСНОВНИМ МАТЕМАТИЧКИМ ПОЈМОВИМА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Стандарди савременог друштва знања подразумевају владање информационо-комуникационим технологијама (ИКТ), вештинама елементарне писмености појединца. Тиме и ИКТ компетенције у образовању васпитача заузимају веома важно место. Са формирањем ИКТ компетенција мора се отпочети још у предшколским установама. У земљама Европске уније програмирање почиње да се учи већ на предшколском узрасту. У овом раду дали смо пример презентације какву би требало самостално да креирају васпитачи за потребе васпитно-образовног рада у предшколској установи.

Кључне речи: *нове ИКТ компетенције, струковни васпитач, самосталност, креативност, иновативност.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Усаглашавање студијских програма и изједначавање ИКТ компетенција будућих васпитача у Србији, и са земљама Европске уније, јесте веома важно питање. Према речима Станковићеве (2014: 525), „ИКТ алати обезбеђују васпитачима флексибилнију организацију активности, пружају очигледност и динамичност презентовању појмова. Једна од основних компетенција васпитача у савременој предшколској установи јесте познавање и употреба информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у васпитном раду”.

Анализа произашла из система Еуридика (Eurydice, 2000) показује да се данас ни у једној земљи, када се постављају захтеви пред васпитаче, више не мисли на класичне (специфичне) компетенције повезане с радом деце, учењем и поучавањем. Осим тих класичних захтева, утврдили смо да се данас од васпитача очекују нове компетенције:

- васпитање уз примену информационо-комуникационих технологија (ИКТ);
- укључивање деце с посебним потребама;
- рад у групама с различитом децом, као и у мултикултуралним групама;
- управљање школом и различитим административним пословима и решавање свих врста конфликта.

ЕУ још 1996. године нуди јасне предлоге о новом образовном процесу васпитача. Ресурси који се у информатичком друштву нуде васпитачима у облику промена и могућности васпитно-образовног процеса условљен је тиме да ли они сами знају (умеју) да их искористе и позитивно примене у свом свакодневном професионалном раду. „Оно што Европи треба, да би могла да остане у трци са револуцијом у ИКТ и да би могла да прати напредак технологије у блиској будућности, јесте генерална поправка њених просветних и образовних система” (АЕИ, 1996: 19–20).

Сикс и Гимлер (Six, Gimmler, 2007: 5) у предговору своје емиријске студије *Промовисање медијских компетенција у предшколским установама* истичу да се застарео план рада на пољу медијске педагогије, садашње ИКТ компетенције васпитача, наставна медијска пракса и свест родитеља о потребама за раном медијском едукацијом у вртићима морају оптимизовати. Студија је понудила смернице свим учесницима, учењу, даљем усавршавању, образовно-политичким субјектима и представља базу за могућа полазишта ка унапређењу захтева медијских компетенција васпитача и предшколских установа, што је потребно учинити са становишта Државног завода за медије немачке покрајине Северна Рајна-Вестфалија (Die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen – LfM).

У свету (од Аустралије до Енглеске) програмирање се уводи у предшколске установе. У септембру, 2014. године програмирање је постало део школског курикулума у Енглеској. Немачка, Шведска, Финска и друге земље припремају се да у наредних неколико година почну да предају програмирање дејој популацији. Европа као један од својих приоритета за 2020. годину наводи „дигиталну писменост” деце. Ако желимо да држимо корак са светом, и у Србији ће врло брзо морати да уследе нове ревизије наставних планова, односно темељна и квалитетна реформа, на свим образовним нивоима, јер „ко ће најмлађима на примеренији начин приближити

основе програмирања од самих васпитача са одговарајућим ИКТ компетенцијама” (Хилченко, 2016: 88–96).

У Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Суботици учињене су неопходне измене у наставном плану и програму како би се на виши ниво подигле ИКТ компетенције студената. Те компетенције се могу стећи кроз студијске предмете: 1. *Информатички практикум* (обавезни предмет); 2. *Примена ИКТ у васпитно-образовном раду* (обавезни предмет); 3. *Рачунари у васпитно-образовном раду* (изборни предмет); 4. *Дидактичка средства у вртићу* (изборни предмет).

Исходи предмета *Информатички практикум*: студенти су рачунарски описмењени, познају и правилно користе рачунарску терминологију; користе рачунар у Windows (Linux) окружењу; мењају садржај постојећих и креирају сложене документе у Word-у; креирају простије векторске цртеже у графичком окружењу (нпр. у Corel-у); креирају једноставније табеле у Excel-у; користе интернет као извор битних информација и електронску пошту; увиђају значај онлајн професионалних заједница и социјалних мрежа у образовању и у свакодневном животу.

Исходи предмета *Примена ИКТ у васпитно-образовном раду*: студенти су оспособљени да користе ИКТ као извор релевантних информација; имају развијен критички однос у погледу квалитета, поузданости и употребљивости информација; познају етичке и законске обавезе, као и личне одговорности у комуникацији и коришћењу дигиталних извора; **креирају различите мултимедијалне садржаје за реализацију активности у вртићу; иновирају васпитно-образовне методе кроз примену ИКТ.**

Исходи предмета *Рачунари у васпитно-образовном раду*: студенти су оспособљени да користе ИКТ као извор релевантних информација; имају развијен критички однос у погледу квалитета, поузданости и употребљивости информација; познају етичке и законске обавезе, као и личне одговорности у комуникацији и коришћењу дигиталних извора; **креирају различите интерактивно-мултимедијалне садржаје за реализацију активности у вртићу; иновирају васпитно-образовне методе кроз примену ИКТ.**

Исходи предмета *Дидактичка средства у вртићу*: студенти ће моћи да представе развој и поделу дидактичких средстава и осталих извора знања; да укажу на предности и недостатке у коришћењу одређених дидактичких средстава; да покажу домете савремене ИКТ; да разумеју значај предшколских вредности дидактичких средстава, материјала и различитих мултимедијалних извора знања; да стручно расправљају о медијској продукцији, медијским порукама и њиховом утицају на децу предшколског узраста.

ПРИМЕР ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ *ШТА ЈЕ ТО ЈЕДАН МЕТАР?*

Представљена мултимедијална презентација *Шта је то један метар?*, намењена предшколским установама, илустративни је пример презентације са писаном припремом какву би требало да самостално креирају дипломци. У конкретном примеру, реч је о проблемски постављеној фабули у којој два лика, Жарко и Марко, не могу да се договоре о величини њиве јер је мере различитим НЕСтандардним јединицама мере. Проблем решава дечак Никола, представљајући *стандардну јединицу за мерење дужине – метар*, те наши јунаци тек у поновљеном мерењу њиве добијају једнаке мерне вредности. Након обраде теме, следи квиз на којем деца утврђују усвојеност теме.

Осмишљена презентација може да ради на свим платформама базираним на Windows-у, од таблета до електронске паметне интерактивне табле.

Задатак активности:

- да се посредством анимиране презентације деца на забаван и примерен начин упознају са НЕСтандардним јединицама за мерење дужине (стопа, лакат, корак, педаљ) и стандардном јединицом за мерење дужине (метар), значајем и поступком мерења;
- да се деца оспособе за практично мерење метром.

Организација активности

Уводни део (5 минута)

Уз помоћ анимираних ликова деца се упознају са темом – МЕТАР.

Главни део (20–25 минута)

Деца прате разговор анимираних ликова и настали проблем у мерењу њиве. Проблем мерења решава мудар дечак са метарским штапом, чиме сви сазнају да ЈЕДАН МЕТАР представља СТАНДАРДНУ меру за мерење дужине која важи у целом свету.

Завршни део (5 минута)

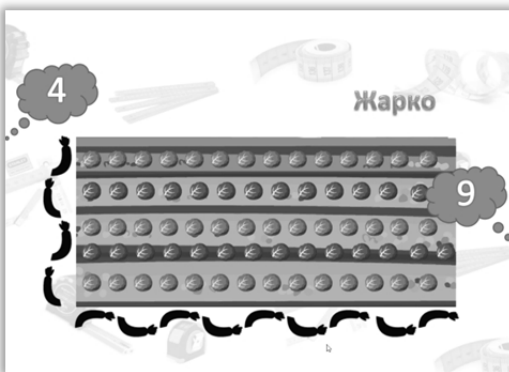
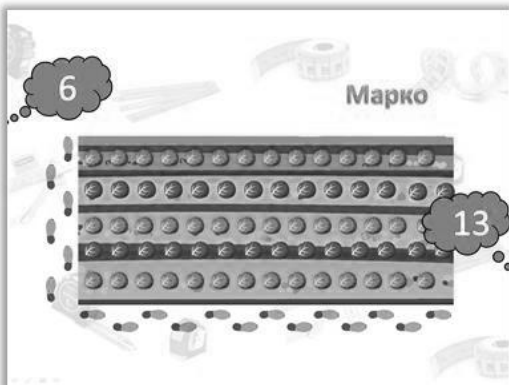
Квизом проверавамо усвојеност теме.

Предлог тока активности изложен је у писаној припреми.

Табела 1. *Писана припрема*

Предшколска установа: Тема активности: <i>Јединица за мерење дужине – метар</i> Узрасна група деце: <i>најстарија</i> Студент: Број деце у групи: Васпитач: Радни простор: Место, датум и време:			
Слободне активности (СА) Понудити деци предмете из радне собе (канапе, штапиће, сламчице и сл.) и подстицати их да их упоређују по дужини, да их ређају у растуће и опадајуће низове (серијације). <i>Васпитно-образовни циљеви:</i> неговање радозналости за сазнањем; развијање самосталности за долажењем до истине.			
УСМЕРЕНА АКТИВНОСТ (УА)			
<i>Образовни задаци:</i> – Упознати децу са мерењем дужине, са условним мерама (стопа, лакат, корак) и стандардном јединицом за мерење дужине – МЕТРОМ. – Кроз разговор споменути да постоје и мање и веће јединице мере од 1 метра.		<i>Васпитни задаци:</i> – Неговати деčју радозналост, подстицати их на активност која доводи до закључка.	
<i>Функционално-логички задаци:</i> – Унапређивати и развијати способност схватања квантитативних односа путем посматрања и увиђања.		<i>Моторичко-манипулативни задаци:</i> – подстицати развој fine моторике, – подстицати спретност и координацију.	
<i>Корелација:</i> – Методика упознавања околине, методика развоја говора			
УВОДНИ ДЕО (припремна фаза) <i>трајање 5 минута</i>			
1. ПРИПРЕМНА (препаративна) ФАЗА	Методерада	Облик рада	Дидактичка средства

У припремној фази активности деца гледају део презентације у којој два човека разговарају о купопродаји њиве. Она сазнају да један од њих познаје меру *стопе*, а други само меру *лакат* за мерење дужине. Они својим мерама премеравају ширину и дужину њиве, али добијају различите мерне бројеве (слике 3 и 4).



(Слике 3 и 4. Премеравање дужина њиве)

Вербална, илустративно-демонстративна метода

Фронталан облик рада

Е-презентација

2. РАДНА (оперативна) ФАЗА
трајање 20–25 минута

Мето-
де
рада

Облик
рада

Дида-
ктичка
сред-
ства

Пре наставка гледања презентације, васпитач исти проблем поставља деци – да измере ширину и дужину радне собе корацима и стопама. Деца треба да увиде да различитим НЕ-стандардним јединицама мере не могу добити једнак мерни број. Васпитач им то додатно објашњава: <i>Некад су се такве мере користиле за мерење, али то нису тачне мере. Видели сте и сами да смо добили различите бројеве након мерења јер се дужина корака и стопе разликују од човека до човека.</i> Ово је повољан тренутак у коме васпитач поставља кључно питање: <i>Чиме да меримо како бисмо добили једнаке мерне бројеве?</i> У случају да (НЕ)добие задовољавајући одговор, следи гледање наставка презентације. У презентацији, проблемску ситуацију са мерењем разрешава дечак Никола. Он предлаже поновно мерење њиве дрвеном мотком – дужине једног метра. Код поновљеног мерења оба човека добијају једнаке мерне бројеве. Следи разговор у ком деца треба да закључе да је њива једнако измерена, да су добијени исти мерни бројеви, тек после употребе мотке дужине једног метра. Васпитач децу упознаје са стандардним мерним средством – дрвеним метром, демонстрира правилан поступак мерења, а потом им показује разне врсте метра (<i>кројачки, зидарски, столарски</i>). Следи понављање мерења радне собе дрвеним метром у којем деца добијају једнаке мерне бројеве као у презентацији (<i>мерење се понавља више пута</i>). Мерни бројеви се упоређују и закључује се да метром измерена дужина увек има исти мерни број без обзира ко мери, колико пута и каквим метром. Мерити разне дужине (удаљености) у соби, ходнику. Допустити деци да самостално одлучују шта ће да мере.	Демонстративна, метода игре, вербална	Фронтални, индивидуални и групни облик рада	Различити метри за мерење, радна соба и помоћне просторије (шпр. ходник)
--	--	--	---

3. ВЕРИФИКАТИВНА (завршна) ФАЗА <i>трајање 5–10 минута</i>	Мето- де рада	Облик рада	Дида- ктичка сред- ства
Игра <i>Ко ће даље бацити дрвени штапић?</i> Једно дете баца штапић, а остала мере даљину баченог штапића. Код деце се кроз ову игру развија такмичарски дух.	Метода игре	Грутни и индивидуални облик рада	Дрвени штапић, метри

Садржај дијалога ликова у презентацији:

Жарко: Здраво, децо, ја сам Жарко, а ово је мој другар Марко. Здраво, Марко, ја продајем њиву са купусом. Да ли можда желиш да је купиш?

Марко: Здраво, Жарко, желео бих да купим твоју њиву, али прво морамо да је измеримо, како бисмо се договорили о цени. Ја знам да мерим стопам.

Жарко: Марко, ја знам да мерим лактом. Хајде прво ти измери, па ћу ја после тебе!

Марко: Хеј, па ја сам измерио другачије од тебе. Жарко, добио сам другачији број!

Жарко: Марко, ни ја нисам добио исти број као твој! Шта ћемо сада да радимо?

Никола: Здраво, Марко. Здраво, Жарко. Ја сам Никола. Можда ја могу да вам помогнем. Ја знам меру која се зове ЈЕДАН МЕТАР. Овај штап који држим у руци ДУГАЧАК је тачно један метар!

Жарко: Одлично, Никола. Хоћеш ли нам помоћи да измеримо њиву, а да при томе добијемо једнак број?

Никола: Наравно да хоћу. Хајде, Марко, измери њиву поново, али помоћу штапа од ЈЕДНОГ МЕТРА!

Никола: Хајде сада ти, Жарко, измери њиву помоћу штапа од ЈЕДНОГ МЕТРА!

Жарко: Ово је стварно добро! Добили смо исти мерни број. Али, како то, Никола?

Никола: Слушајте, ЈЕДАН МЕТАР је мера којом се мери дужина у целом свету, како би бројеви мерења увек били једнаки!

Никола: Видели смо да Марко и Жарко у првом мерењу нису добили исте мерене бројеве. Уз помоћ штапа ДУЖИНЕ ЈЕДНОГ МЕТРА добили су исте мерне бројеве.

Никола: *Хајде сада ви, децо, измерите дужину собе уз помоћ правог метра.*

Никола: *Децо, хоћемо ли да проверимо научено уз помоћ квишишиза?!*

У изради презентације употребљени су следећи програми:

Adobe Illustrator CS5;

Adobe Photoshop CS5;

Microsoft Office Picture Manager;

Voxal Voice Changer;

Online програм за снимање звука <http://online-voice-recorder.com/>;

Freemake Video Converter 4.1.9. (програм за монтирање звука);

Online програм за креирање GIF (анимираних слика) <http://gifmaker.me/>;

Online програм за пребацивање MP3 снимка у WAV формат који подржава PowerPoint <http://audio.online-convert.com/convert-to-wav>;

Snipping Tool;

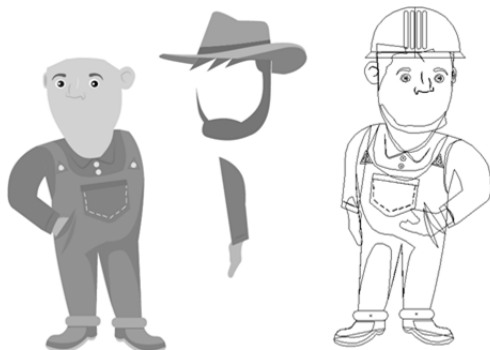
Microsoft Office PowerPoint 2010.

Ликови: Жарко и Марко су креирани од једног истог цртежа са малим изменама (другачија боја панталона, капа и брада). Ликови су направљени у програму за векторске цртеже Adobe Illustrator CS5. Приликом њихове израде, поједини делови су се раздвајали посебно (нпр. рука, брада, уста) и експортивали су се у формат PNG, са транспарентном (провидном) позадином (Слика 5).



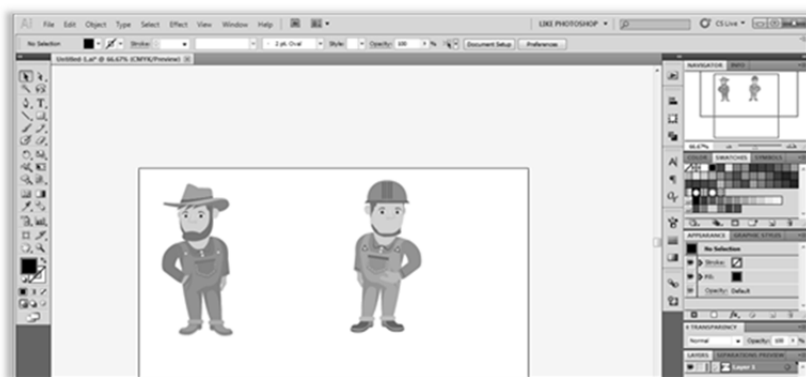
Слика 5. Векторски цртеж првог lika

Додавањем боја добијамо коначан изглед ликови (Слика 6).



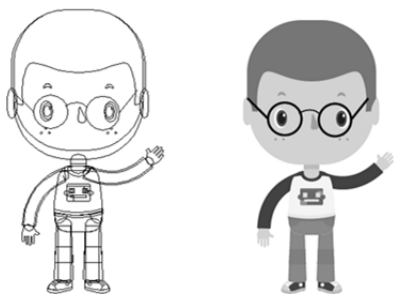
Слика 6. Изглед обојеног лика

Коришћењем различитих алата у програму направили смо карактере које видимо на Слици 7.



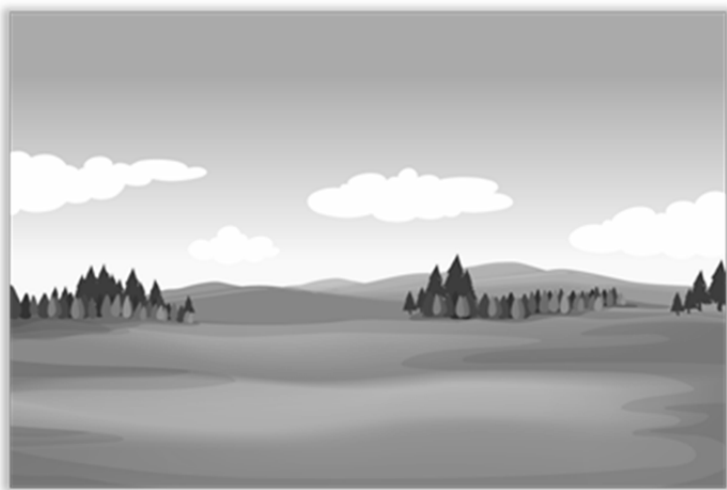
Слика 7. Ликови у презентацији *Шта је то један метар?*

И код лика дечака Николе неки од елемената су раздвојени (рука и тело). После додавања боја видео би се његов коначан изглед (Слика 8).



Слика 8. Изглед дечака Николе

Позадина: Позадина је направљена у истом програму, а користе се неки специјални алати као што је GRADIENT, за мешање боја. За овакву позадину важно је да се боје и објекти лепо уклопе. Наша позадина је урађена у Illustrator-у, а детаљи су завршени у Photoshop-у (Слика 9).



Слика 9. Изглед завршене позадине у презентацији

Сунце: Сунце је направљено од више сличица које су спојене у једну анимацију. Да бисмо добили овај лик, било је потребно направити два одвојена дела – један су сунчеви зраци, а други је лице (Слика 10).



Слика 10. Изглед слика потребних да се „оживи” Сунце

Комбинацијом ове три слике, на линку <http://gifmaker.me/>, подешавањем брзине приказивања сличица, у милисекундама, добијамо занимљиву GIF анимацију. Други део, слике лица Сунца, направљене су у истом програму као и остали карактери. Следећом комбинацијом слика добијамо и последњи део овог карактера. Када се ова два GIF-а уклопе, оживљавамо карактер, добијамо илузију покрета само када се презентација покреће (Слика 11).



Слика 11. Изглед завршеног Сунца

Анимација лица: За добијање реалније анимације важна је и мимика лица (очију и уста). Ова врста анимације захтева стрпљење и спретност како би се уклопили тачно одређени покрети отварања/затварања очију и уста. Низањем отворених и затворених сличица очију и уста, добија се анимиран ефекат „живог” Сунца. Позадина сличица мора бити исте боје као што је на лицу Сунца, како се не би уочиле „убачене” GIF (анимиране) слике. Ово важи и за наша три главна лика (Слике 12).



Слике 12. Мимика лица

Остали елементи: употребом програма Illustrator CS5, нацртани су и следећи елементи који се појављују у презентацији (Слика 13).



Слика 13. Покретни делови у анимацији

Њива: Слика њиве која се налази на презентацији нацртана је такође у програму Illustrator. Комбинацијом различитих елемената и боја, добијамо једну интересантну илустрацију њиве са купусом.

Гласови: Коришћењем онлајн програма Voxal Voice Changer за снимање звука (<http://online-voice-recorder.com/>) снимљени су гласови ликова.

Ефекти: Као позадинска музика и звучни ефекти ходања (стопа), латката, коришћени су MP3 фајлови бесплатно преузети са интернета (нпр. <http://www.freesfx.co.uk/soundeffects/footsteps/>). Монтирани (исечени) су у програму Freemake Video Converter 4.1.9. и налазе се у филмовима (GIF).

Табела 2. Употреба презентације

Број слајда	Наредба
1	Кликнути за почетак презентације!
2	Када је текст са слајда прочитан, кликните за даље!
3	Поновити поступак!
4	Кликнути једном како би се Жарко јавио, а затим поново кликнути како би почео да прича пошто подигне руку. Након завршене Жаркове приче, кликнути како би се Марко јавио, а затим поново кликнути како би почео да прича пошто подигне руку. Кликните једном како бисте прешли на 5. слајд, и потом одмах још једном како би се појавила спуштена Маркова рука и започео дијалог између Жарка и Марка.
5	По завршеној конверзацији, кликнути да би се прешло на следећи слајд.
6	Када почне музика, кликнути и сачекати да глас одброји 6 кора-

	ка. Пожељно је да броје сви заједно (деца и васпитач!). Када је глас одбројао 6 корака, кликнути како би се следећи кораци бројали. <i>Поново броје сви углас!</i> Када се заврши бројање, кликнути да би се прешло на следећи слајд.
7	Када почне музика, кликнути и сачекати да се одброји мерење ширине њиве лактом. Након тога, кликнути поново како би се покренуло мерење дужине њиве.
8	Кликнути како би започео Марков монолог. Када он заврши, кликнути поново како би Жарко наставио причу. Након завршеног Жарковог монолога, кликнути једном како би се појавио Никола. Треба ОБАВЕЗНО сачекати да сијалица изнад његове главе нестане. Потом кликнути како би Никола почео да прича.
9	Кликнути једном како би Жарко започео конверзацију. А затим, када се заврши његов део разговора, кликнути како би Никола наставио. Када Никола заврши, кликните како бисте прешли на следећи слајд.
10	Када почне музика, једном кликнути и сачекати да се заврши премеравање њиве (ширине и дужине). Након тога, кликните како бисте прешли на следећи слајд.
11	Кликнути да Никола започне разговор, а када заврши, поново кликнути како би Жарко измерио њиву.
12	Када почне музика, једном кликнути и сачекати да се заврши премеравање њиве (ширине и дужине). Након тога, кликните како бисте прешли на следећи слајд.
13	Чим се појави нови слајд, кликнути једном. Започиње конверзација између Жарка и Николе. После Жаркове приче, кликнути како би Никола рекао свој део текста. Кликните да бисте прешли на следећи слајд.
14	Након појављивања овог слајда, кликнути како би Никола започео разговор. У овом случају, када имамо цео приказ слика и мера, објаснити деци ко је како мерио, и како је Никола дошао до решења проблема (Слика 14). Кликнути поново како би Никола задао деци да измере собу стандардним дрвеним метром, а васпитач то демонстрира. Након мерења, кликните како бисте прешли на следећи слајд.
15	Кликнути како би Никола почео да прича, а потом кликнути на КВИЗ како би се приступило његовом решавању.



Слика 14. Дечак Никола даје објашњење задатка мерења

ЗАКЉУЧАК

У Просветном прегледу, у рубрики ДИГИТАЛНА ПЛАНЕТ@, објављен је чланак Г. Рацков *Дигитално учење од 1. разреда*. Ауторка каже да „кроз изборни наставни предмет Од играчке до рачунара ученици 1. разреда Основне школе „Свети Сава” из Кикинде имају прилику да стекну основна рачунарска знања, а затим да их постепено надограђују и користе у редовним предметима”. У ту сврху користе Moodle, један од најпопуларнијих и најчешће коришћених система за електронско учење, као и Plikers и Kahut, једноставне али моћне ИКТ алатке које помажу у стварању окружења за учење. Тако ученици у учионици могу уживати у већој интерактивности. Надаље, у оквиру ваннаставних активности, деца су учила да ПРОГРАМИРАЈУ у пројекту *Сат програмирања*, чији је циљ био да ученици науче прве, важне лекције о тајнама програмирања. За то је коришћен туторијал Angry Birds, уз чију помоћ су кроз игру решавали путање и писали кодове (Рацков, 2016: 17).

Овај усамљени пример учитељице ентузијасте, заслужује све похвале. Међутим, шта даље са том децом? Тиме се враћамо на почетак приче – реформу образовног система, која треба да почне што пре и која ће дефинисати ИКТ компетенције актера на свим нивоима образовања.

Представљене ИКТ компетенције будућих васпитача приближиће их колегама у Европској унији, али не задуго. Стална ревизија укупних компетенција, па и ИКТ компетенција васпитача, мора да буде приоритет предшколства, али и део целоживотног учења и професионалног усавршавања појединца. Међутим, шта радити са онима који тренутно реализују васпитно-образовни процес у окружењу које се не може похвалити информатичким хардверско-софтверским ресурсима. *Ко је спремији за сталне и нужне промене – васпитачи или држава? Ко ту највише губи – друштво, васпитачи, деца или сви заједно?*

ИКТ компетенције васпитача морају имати своју практичну и видљиву примену у пракси. Представљени пример презентације биће и основа за стварање базе е-учила студената васпитачког смера у Суботици, која ће бити бесплатно доступна предшколској васпитно-образовној пракси на сајту <http://newsite.vsovsu.rs/index.php/studenti/lista-predmeta/26>.

Литература

- Archive of European Integration (AEI), Living and Working in the Information Society: People First, Green Paper, 1996). Retrived November 18, 2016 from <http://aei.pitt.edu/1227/>
- EACEA Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice publication, New Eurydice publication on Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes (2016). Retrived November 17, 2016 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/all_publications_en.php
- Ulrike Six, U.; Gimmler, R. (2007). Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung, Vitas: Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 57, 5.
- Рацков, Г. (2016). Дигитално учење од 1. разреда. *Просветни преглед*, 17.
- Станковић, Д. (2014). Професионално усавршавање васпитача у ИКТ окружењу. *Зборник Техника и информатика у образовању*, 525, Пета конференција са међународним учешћем, ФТН, Чачак.
- Tempus projekat: TEACH, Harmonization of Preschool Teacher Education Curricula in Serbia (Оквир за усаглашавање курикулума студијских програма за образовањеструковних васпитача у Србији), Вршац (2015). Retrived November 16, 2016 from http://teach.edu.rs/wpcontent/uploads/2014/07/FINAL_Okvir-za-usaglasavanje-kurikuluma-2015.pdf

- Хилченко, С. (2016). Информациона технологија наспрот Менси у функцији васпитања и образовања у (пред)школству. *Зборник радова*, 88–96, Девета међународна интердисциплинарна научно-стручна конференција „Хоризонти”, Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица.
- Хилченко, С. (2015). The E-Classroom Project (Web Site) of the Town Library "Karlo Bijelicki" in Sombor intended for (Pre)Schoolers, EDUCATION-TECHNOLOGY-COMPUTER SCIENCE, Main Problems of Informatics and Information Education, Scientific Annual No/3/2015/Part 13, 119–126.

Slavoljub J. Hilčenko

Vocational College for the Education of Preschool Teachers and Sports Trainers, Subotica

Zoran P. Karalić

Technical Secondary School, Sombor

IMPLEMENTING MULTIMEDIA IN TEACHING BASIC MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL

Summary

Standards of the modern knowledge society require mastery of information and communication technology (ICT) and elementary skills of computer literacy from the individual. This is why ICT competences occupy a significant place in teacher education. The formation of ICT competences should start in preschool. In the countries of the European Union, children start to learn the basics of programming at preschool age. The objective of this paper is to show an example of a presentation that teachers are expected to create on their own for the purposes of the education process in a preschool institution.

Keywords: *new ICT competences, vocational preschool teacher, independence, creativity, innovation.*

Slavoljub J. Hilčenko

Hochschule für Ausbildung der Erzieher und Trainer, Subotica

Zoran P. Karalić

Technische Schule, Sombor

ANWENDUNG DER MULTIMEDIA IN DER LEHRE DER MATHEMATISCHEN BASISKONZEPTE FÜR DAS VORSCHULALTER

Zusammenfassung

Die Standards der modernen Wissensgesellschaft bedeuten die Beherrschung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und die elementaren Lese- und Schreibfähigkeiten jeder Person. Deswegen nehmen die IKT-Kompetenzen einen sehr wichtigen Platz in der Ausbildung der Erzieher. Mit der Entwicklung der IKT-Kompetenzen muss man schon im Vorschulalter beginnen. In den EU-Ländern beginnt man mit dem Programmieren schon im Vorschulalter. Das Ziel dieses Fachartikels ist, ein Beispiel der Präsentation zu zeigen. Eine solche Präsentation sollten die Erzieher selbstständig für die Bedürfnisse des Bildungsprozesses in einer Vorschuleinrichtung machen können.

Schlüsselwörter: *neue IKT-Kompetenzen, Erzieher, Selbstständigkeit, Kreativität, Innovation.*

Sadeta I. Zečić
Sveučilište Hercegovina u Mostaru
Fakultet društvenih znanosti dr Milenka Brkića
Šejla I. Kadribašić
Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet

ULOGA ŠKOLSKOG BIBLIOTEKARA U RADU SA UČENICIMA SA POSEBNIM POTREBAMA

studija slučaja

Rezime: U radu je predstavljen multidisciplinarni pristup u odgojno-obrazovnom procesu sa učenikom sa lakim intelektualnim teškoćama, čiji je napredak nastao kao rezultat saradnje učitelja, defektologa, pedagoga i školskog bibliotekara. Studijom slučaja problematiziran je odnos bibliotekarstva u kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Svrha istraživanja je afirmacija bibliotečke struke u uslovima inkluzivnog obrazovanja. Želi se pridonijeti pozitivnoj recepciji rada školske biblioteke, koja bi za cilj imala uvođenje školskog bibliotekara u rad sa djecom sa posebnim potrebama, uz pomoć defektologa, pedagoga i učitelja. Pokazalo se opravdanim da školski bibliotekar treba dobiti veću odgovornost u radu sa djecom sa posebnim potrebama, pri čemu se ističe potreba kreiranja bibliotečkih aktivnosti.

Ključne riječi: *školska biblioteka, djeca sa posebnim potrebama, inkluzija.*

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Imperativ modernog vremena je multikulturalnost. Stričević navodi: „Polazeći od osnovne uloge knjižnica da osiguraju pristup informacijama, kulturi, obrazovanju, učenju i sadržajima koji ispunjavaju slobodno vrijeme, dječje se knjižnice suočavaju s tri bitna problema vezana uz pristup: problem otežanog pristupa, problem motivacije za pristup i problem neograničenog pristupa” (Stri-

čević, 2007). Autori Gorman i Kroford (Gorman & Crawford, 1995) navode četiri premise koje se odnose na bibliotečku etiku u informatičkoj eri. Mi smo izdvojili dvije koje su važne za naše istraživanje. Jedna od njih nalaže humano pružanje usluga svim korisnicima, dok se druga odnosi na saradnju kao glavnu odliku bibliotečke etike, tj. da se korisnicima bibliotečkih usluga omogući pravilna i jednaka razmjena znanja i informacija i intelektualnih sloboda. Ovdje razmatramo jedan multidisciplinarni pristup u radu sa djecom sa posebnim potrebama. Smjernice i preporuke za rad školskih biblioteka koje su dali IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) i UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) propisuju pravo svakog djeteta da ima besplatan i slobodan pristup informacijama, gradi i programima, da bi u potpunosti moglo razvijati svoje potencijale, bez obzira na pol, dob, rasu, vjersku, nacionalnu ili kulturnu pripadnost, intelektualne sposobnosti i vještine. Manifest za školske biblioteke (UNESCO) navodi da „školske biblioteke trebaju omogućiti učenicima usvajanje sadržaja učenja i upotrebu 'obrazovnih alata', da bi zahvaljujući njima mogli da se kontinuirano edukuju i rade na svom cjeloživotnom odgoju i obrazovanju” (Stričević, 2007). Prije nego što je ideja inkluzije zaživjela u obrazovanju i vaspitanju, zagovaran je proces integracije, koji je omogućio multikulturalnost i prihvatanje inkluzije (Dmitrović, 2005). Težnja se odnosila na prihvatanje manjinskih grupa djece, kojima je zbog specifičnih uslova odrastanja ili nekih drugih faktora bilo onemogućeno istovjetno školovanje kao drugoj djeci. Tako koncipirana ideja inkluzije podrazumijeva školovanje i dostupnost informacija za cjeloživotno učenje svim sudionicima odgoja i obrazovanja. Djeca sa posebnim potrebama imaju pravo na korištenje svih bibliotečkih resursa i aktivnosti koje biblioteke provode u cilju zadovoljavanja kulturnih i obrazovnih potreba. Poznati slijepi bibliotekar i jedno od najpoznatijih imena svjetske književnosti i poetike postmodernizma, Horhe Luis Borhes (Jorge Luis Borges), na svojim predavanjima na Univerzitetu u Belgranu znao je govoriti „da raj zamišlja kao biblioteku” (Borges, 1990). Iako živimo u digitalnoj eri, roditelji i odgajatelji ne smiju zaboraviti da insistiraju na knjizi, da strpljivo i predano zajedničkim resursima rade na stvaranju navike čitanja kod djece u najranijoj dobi. Nije istina da će dijete koje radije bira da čita bajke ili avanturističke romane za svoj uzrast biti mimo svoga vremena. Za razliku od sedmogodišnjaka koji kreće u školu a pravi je zavisnik od moderne tehnologije, dijete kojem su roditelji strpljivo i nenametljivo pričali o važnosti književnosti i pisane riječi za njegov razvoj, neće biti nefokusiran, neaktivan učenik koji očekuje – kao i od ekrana u koji je dosada gledao – da mu pruži gotove proizvode bez njegovog aktivnog misaonog i kreativnog sudjelovanja. Društvena odgovornost profesije se ogleda u aktualizaciji kritičkog bibliotekarstva (Hibert, 2009), odgovornostima koje za sobom povlače istinsku i profesionalnu usmjerenost na korisnika, bez kojeg biblioteke i nemaju smisao. Znanje u labirintu bez

vodiča nije znanje. Tragom te ideje, intencija ovog istraživačkog rada jeste da omogući djeci sa posebnim potrebama puni doživljaj biblioteke i njene suštine, multidisciplinarnim i kreativnim pristupom, u saradnji školskog bibliotekara sa defektologom. Specijalne biblioteke su namijenjene radu sa korisnicima sa posebnim potrebama. Pored zbirke specijalnih fondova, gradske biblioteke u većim mjestima, koje imaju riješene smještajne, materijalne i kadrovske potencijale, mogu organizirati razne edukativne i zabavne programe za osobe sa posebnim potrebama. Kakvo je stanje u školskim bibliotekama? Školski bibliotekar, ako je profesionalni bibliotekar, on je svjestan odgovornosti koju ima u radu sa djecom u školi. „Prema članku 17. Konvencije o pravima djeteta UN, a djetetom se u ovom međunarodnom dokumentu smatraju osobe do 18 godina starosti, svako dijete ima pravo na slobodan pristup informacijama i materijalima iz različitih izvora, osobito onih koji teže promicanju društvene, duhovne i moralne dobrobiti djeteta, kao i njegova tjelesnog i duševnog zdravlja. No, istodobno se tim člankom, kao i mnogim drugima, zahtijeva da dijete bude zaštićeno od štetnih obavijesti i materijala, jer upravo stoga što još nije odrasla osoba, ono ima posebna prava na zaštitu. A odrasli odlučuju o tome što je za djecu i mladež štetno, dakle oni snose odgovornost za one informacije koje su djeci dostupne” (Stričević, 2001).

Brojnim istraživanjima (Jelušić, 2005; Knaflić, 2014; Knuth & Jones, 2004; Milanović i sar., 2002) dokazano je da su djeca koja su od najranijeg uzrasta stekla naviku čitanja, čiji su roditelji aktivno učestvovali u stvaranju navike čitanja i odlaska u biblioteku zajedno sa djecom, mnogo spremnija za izazove učenja i nastave, za realizaciju kreativnih sadržaja i motivisanija su za školska postignuća i zadaće. Vizija savremene škole zahtijeva i novi pristup percepciji školske biblioteke i bibliotekara. Aktivnim radom na izvorima znanja, učenici stiču primjenjiva znanja i kompetencije za budućnost, što je u konačnici zadaća moderne pedagogije. Školski bibliotekar bi trebalo da omogući svakom učeniku da nauči da koristi izvore znanja i da ih motiviše za istraživački rad. Prednosti biblioteke u odnosu na učionicu su višestruke. Nastavnik je ograničen vremenom i brojem učenika, kojima se često ne može u potpunosti i koliko treba posvetiti pojedinačno, tako da je biblioteka prirodan i logičan slijed nastavka sata nastave. U njoj se mogu realizirati brojni različiti oblici nastave: dijaloški čas, pozorišni čas, literarni čas, filmski čas, samostalno izlaganje, panel-diskusija, debatni čas, čas upoznavanja sa drugarima iz škole koji pišu poeziju i priče, druženje sa poznatim piscem, kompozitorom, likovnim umjetnikom, glumcima itd. Jedno ranije istraživanje, koje smo obavili u pet osnovnih škola u Kantonu Sarajevo, problematiziralo je stavove nastavnika i stručnih saradnika u školi o potrebi da školski bibliotekar bude saradnik u nastavi. Slijedom tih rezultata, ukazale su se potrebe autora za ovim radom i jednim istraživanjem koje bi skrenulo pažnju na ovu problematiku. Školske biblioteke su neophodna karika odgojno-

-obrazovnog rada, a u medijskoj eri, radom sa djecom u bibliotekama, školski bibliotekari uče pozitivnim primjerima medijskog odgoja djece u vidu bolje informisanosti, obrazovanja i zabave.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ako je bibliotekar profesionalac, on osluškuje potrebe korisnika, prilazi im individualno, a da bi uspio u tome, mora da bude veoma obrazovan i da ima znanja iz svih sfera ljudskog života i postignuća u nauci i umjetnosti.

Predmet rada jeste istraživanje mogućih koncepata učinaka kreativnih radionica školske biblioteke na dijete sa posebnim potrebama. U našem slučaju, riječ je o djetetu sa lakim intelektualnim teškoćama. Da bismo potpunije objasnili značaj rada školske biblioteke, kraćom digresijom dajemo presjek radioničarskog tipa rada u biblioteci.

Gotovo da nema polja ljudskog stvaralaštva danas gdje se ne organizuju edukativne radionice. Iako su prvobitno bile vezane isključivo za psihoterapiju, radionice su našle put i proširile se na oblasti divergentnog stvaralaštva. Tako poznajemo različite i mnogobrojne kreativne radionice – dramske, literarne, likovne, poetske, filmske, žurnalističke i mnoge druge. U bibliotekama radionice su mnogobrojne, tematski različite, a zajednički im je cilj da što više djece koristi bibliotečke resurse i da se stara dobra navika čitanja vrati u dječje aktivnosti. Jedna od najbitnijih stvari vezana za radionice, osim cilja u vidu edukacije, jeste kohezija njenih članova.

U kontekstu našeg istraživanja i intencije autora rada, najbitnija stvar koja radionice u biblioteci i čini tako posebnim jeste „drugarstvo u akciji”, pozitivna klima u vršnjačkoj grupi i svijest da se timskim radom dobija najbolji rezultat. Osjećaj pripadanja grupi, osjećaj da ste neophodna karika u lancu, osjećaj da ste vrijedni pažnje i da se vaše mišljenje uvažava, veoma je bitno za dijete sa posebnim potrebama. Dramske radionice su omiljene radionice kod većine djece. Razlog tome je prvenstveno u dramskom odgoju. Naime, dramski tekstovi za djecu su sinkretizam brojnih drugih umjetnosti i imaju jasnu pouku, bitnu za pedagoški odgoj djeteta. Dramski odgoj im pomaže da razvijaju: govor i intonaciju, sluh, osjećajnost, dar za muziku i ples, komunikacijske vještine, maštu, kreativnost, samopouzdanje, stavove, osjećanja moralne i opštjeljske odgovornosti, svijesti o drugome i drugačijem.

Da bi se biblioteke približile svima, Sekcija IFLA za osobe sa posebnim potrebama potiče razvoj bibliotečkih usluga, osnivajući posebna odjeljenja za kreiranje programa za osobe sa posebnim potrebama. Radom se pokušalo prika-

zati utiče li školski bibliotekar na pozitivne ishode učenja (stvaranje čitateljskih navika, bolje učenje u nastavi, snalaženje u biblioteci, razvijanje kreativnosti i jačanje samopouzdanja) i na socijalizaciju kod djece sa posebnim potrebama, i na koji način se to postiže.

Istraživanje je provedeno po uzoru na projekat „Knjižnica u nastavi posebnog odjela”, jedini takve vrste u regionu, gdje su se udružile školske bibliotekarke i defektologinje-učiteljice. Projekat je realiziran u jednoj osnovnoj školi u Zadru tokom 2009. godine. Poseban odgojno-obrazovni odjel je tada pohađalo sedam učenika sa različitim oblicima poteškoća u razvoju i projekat je pokazao pozitivne ishode učenja u radu sa tom djecom.

Cilj istraživanja je pokazati kako se dijete sa intelektualnim teškoćama u jednoj osnovnoj školi u Sarajevu pozitivno adaptiralo i pokazalo kreativnost i smisao za glumu zajedničkim radom školske bibliotekarke i učiteljice educirane za rad sa djecom sa posebnim potrebama u školi.

U radu smo postavili dvije hipoteze: H1 – *školski bibliotekar pomaže u odgojno-obrazovnom radu sa djecom sa posebnim potrebama*; H2 – *u cilju kvalitetnijeg rada potrebno je ostvariti saradnju na relaciji školski bibliotekar – učitelj – defektolog – pedagog*.

Sličnost između rada bibliotekara i defektologa jeste individualni pristup. To nam je za ovo istraživanje veoma bitan podatak jer smo na primjeru jedne učenice pokazali opravdanost metodike ovakvog načina rada. Djevojčica XX imala je poremećaj iz razvojne neurolingvistike – *razvojnu disfaziju*. Razvojna disfazija je razvojni jezički poremećaj na nivou centralnog nervnog sistema, odnosno poremećaj sposobnosti da se razumije i na pravi način strukturira i izrazi jezička misao. Tako djeca ispoljavaju teškoće u sljedećim situacijama: razumjevanju govora i izražavanju svojih potreba i doživljaja, pažnji, pamćenju i koncentraciji; usvajanju gramatike; snalaženju u prostoru i vremenu i slabijoj mogućnosti usvajanja suglasničkih skupina i redoslijeda brojeva. Navedeni pokazatelji su individualni. Razlozi za ovaj poremećaj mogu biti različiti. U našem slučaju riječ je o neadekvatnom podsticaju unutar porodičnih prilika i izolaciji porodice od urbane sredine, usljed porodičnih prilika i neadekvatne supkulturne sredine, odrastajući sa ocem – sezonskim radnikom, bakom i djedom, u traumom narušenoj porodici zbog majčine psihoze. Djevojčica XX je odrastala bez podsticaja da govori i zato je njen govor bio nerazvijeniji u odnosu na njene godine. Veoma značajna istraživanja na tom polju porodičnog stresa daju K. Soponaru i M. Jorga (Soponaru & Iorga, 2015), koje jednim teorijskim pristupom objašnjavaju sve poznate modele stresa u porodicama sa njihovim manifestacijama. U našem slučaju se vidi da je djevojčica imala vrlo malo jezičnih podsticaja od svojih ukućana i zato je zaostajala u govoru i psihomotorici. Vaspitavanje go-

vora i otklanjanje govornih teškoća i poremećaja veoma je značajno i treba mu posvetiti posebno mjesto izučavanja stručnjaka.

Za potrebe ovog istraživanja izabrana je deskriptivna-intrinzička studija slučaja, u kojoj smo opisali najznačajnije detalje slučaja osobnog razvitka jednog djeteta sa intelektualnim poteškoćama, interpretirali činjenice vezane za slučaj i doveli ih u vezu sa kliničkom slikom, i vrednovali relevantne pokazatelje značajne za slučaj. Studija slučaja je postupak kojim se proučava pojedinačni slučaj iz određenog znanstvenog ili stručnog područja. Često se pod tim podrazumijevaju praćenje, terapija i analiza jedne osobe (Suzić, 2008). Osim toga, studija slučaja omogućava bogatu deskripciju događaja relevantnih za slučaj. Navešćemo narativnu hronologiju događaja i njihovu analizu. To može da se odnosi i na jednu konkretnu školu. Izabrali smo jednu osnovnu školu u Sarajevu koja ima pozitivnu praksu odnosa prema djeci sa posebnim potrebama i njihovoj integraciji. Zbog zaštite prava djeteta koje opisujemo u ovom radu, ne navodimo ime djeteta. Metoda deskriptivne studije slučaja će nam najbolje osvijetliti kontekst djelovanja školske biblioteke u odgojno-obrazovnom radu sa djecom sa posebnim potrebama.

Da bismo dobili relevantne podatke za ovo istraživanje, kao *instrument istraživanja* kreiran je protokol intervjua prema posebnom obrascu za školsku bibliotekarku, učiteljicu i pedagoga škole sa deset pitanja otvorenog tipa. Intervju je obavljen početkom 2016. godine.

1. Na koji se način i kojim metodama rada treba voditi školski bibliotekar u radu sa djecom sa posebnim potrebama?
2. Na koji način im održavate pažnju?
3. Šta je praksa pokazala kao najuspješnije?
4. Koje sve radionice preporučujete u radu sa djecom sa posebnim potrebama?
5. Koji didaktički materijal i knjižnu građu koristite u radu sa djecom?
6. Nakon koliko vremena ste uočili promjene kod djevojčice XX?
7. U kojim radionicama smatrate da se djevojčica najbolje snašla i zašto?
8. Da li smatrate da su školski knjižničari dovoljno edukovani za rad sa djecom sa posebnim potrebama?
9. Smatrate li da je multidisciplinarni pristup u radu najuspješniji?
10. Smatrate li da je djevojčica pokazala napredak u odnosu na period prije dolaženja u biblioteku?

Prikaz i edukativni status djevojčice (XX)

Djevojčica XX pohađa peti razred redovne nastave i njena učiteljica je edukovana za rad sa djecom sa posebnim potrebama. Upisana je u školu kada je

imala 8 godina (2012) i anamneza djeteta je iz tog perioda. Istraživanje je rezultat rada sa njom u periodu od tri godine. Trudnoća majke i porod su protekli bez većih teškoća. Međutim, nakon poroda, majka pada u duboku depresiju i ostaje na liječenju do danas. Dijete preuzima otac, a pomažu mu i njegovi roditelji. Žive od očevog sezonskog rada i djedove penzije. Rani psihomotorni razvoj djeteta je protekao u granicama normale za njen uzrast. Razvojne smetnje djece sa lakom intelektualnom teškoćom obično se počinju primjećivati u periodu polaska u školu. Opservacijom u periodu polaska u školu utvrđeno je da je djevojčica na gornjoj granici lake mentalne retardacije i da je njena vizuelna percepcija i sazajne sposobnosti na nivou djeteta od 5 godina. Konstatovane su prisutne blaže psihosomatske pojave, blaga dezorijentiranost u vremenu i prostoru i razvojne dispraksije. Poznato je da su praksičke aktivnosti i emocionalni razvoj razvojno uslovljeni i odražavaju se jedni na druge. Za svoju dob je fizički razvijena kao njeni vršnjaci, ali je prisutna smanjena pokretljivost lijeve strane tijela. Grafo-motorika joj je slabo razvijena, vokabular je veoma oskudan, što uslovljava smanjenu sposobnost verbalne komunikacije. Sazajne mogućnosti pokazuju srednje vrijednosti za dijete od 5 godina, a djevojčica ima 8 godina. Dijagnostifikovana joj je laka intelektualna teškoća. Pažnja joj je distraktibilna i fluktuirajuća, sa prisutnim motoričkim nemirom. Ne reaguje na kritike niti joj pohvale nešto znače, pokazuje znake asocijalnog ponašanja. Na početku su pomišljali da ima prisutne elemente autistične problematike, ali se vremenom pokazalo da je dijete usljed nedostatka komunikacije sa sebi ravnim vršnjacima imalo takve manifestacije u ponašanju. Učiteljica ju je spojila da sjedi sa najboljim učenikom i od tada ona pokazuje želju da radi sve isto što i on. Na odmorima se približava svima, a najviše voli da se druži sa odličnim učenicima, radi sve isto što i oni, bira iste zadatke i želi da sudjeluje u zajedničkim aktivnostima. Ostali učenici su je jako lijepo prihvatili i drugarski se odnose prema njoj. Pomažu joj u svemu što je potrebno. Ona im spontano prilazi i raduje im se. Individualnim prilagođenim programima koji se rade za nju, predviđeno je u kojim joj oblastima treba pomoći. Pokazuje interesovanje za boje, crteže i različite slike u knjigama. Voli da sluša recitacije pjesmica. Posebno voli rimu u pjesmicama. Učiteljica je došla na ideju da ih sve zajedno učlani u biblioteku na početku školske godine. Školska biblioteka je zahvaljujući inventivnom pristupu bibliotekarke, kreirala brojne radionice koje su djeca pohađala poslije škole ili u toku nastave maternjeg jezika. Učiteljica i bibliotekarka su zajedno osmislile niz aktivnosti, promovišući kulturu čitanja i važnost komunikacije putem književnosti. Defektolog-logoped je utvrdio da je govor razvijen, ali da je razumljivost govora dijelom oštećena, tako da je potrebno raditi odgovarajuće govorne vježbe. Osim toga, teško usvaja slova, riječi ne povezuje, čitanje joj veoma slabo ide i teško pamti pročitano. Usljed dijagnostificiranja smanjenih intelektualnih sposobnosti i nestimulativnog miljea odrastanja, djevojčica je nazadovala u razvoju adaptivnog ponašanja i neurolin-

gvistike. Učiteljica je u konsultacijama sa stručnim timom škole značajno pridoniojela da se počne intenzivno raditi sa djevojčicom.

Odjeljenje, koje je brojalo 24 učenika, organizovano je išlo u školsku biblioteku sedmično, zajedno sa učiteljicom.

U početku su ti sastanci zamišljeni kao metodičke obrade lektire, ali vremenom se to proširilo na cijeli dijapazon različitih kreativnih radionica. Djevojčica je ispočetka stidljivo dolazila i posmatrala šta drugi rade. Bibliotekarka im je pokazala prostor, objasnila šta se radi u biblioteci i pokazala im na koji način se knjige razvrstavaju. Uz sugestije učiteljice, pedagoga i defektologa, kojeg su konsultovali kao vanjskog saradnika, školska bibliotekarka je posebno za djevojčicu iz našeg istraživanja pripremala prilagođene tekstove za obrađivanje.

Budući da je naša studija slučaja fokusirana na individualni pedagoški i edukativni rad sa djevojčicom koja ima smanjene intelektualne sposobnosti, moramo naglasiti da su slučajevi ove djece specifični po sporijem prolasku kroz faze kognitivnog razvoja. Ona nauče da govore sa izvjesnim zakašnjenjem, a probleme pokazuju u čitanju i pisanju. Njihova ličnost se razvija usljed pozitivnih impulsa iz okoline, kulturnog miljea, vršnjaka, porodice i uticaja škole i drugova, a to smo u našem primjeru mogli da prepoznamo. Djevojčica iz našeg primjera trpi posljedice medostatka tri najvažnija faktora sredine. Do ometenosti u psihofizičkom razvoju doveli su je: kulturno lišavanje, nedostatak verbalne stimulacije i interakcije majka – dijete (Zečić i Jeina, 2006). Metodički postupci za rad sa djecom sa intelektualnim teškoćama jesu: uvod u sami tekst, markiranje posebnosti tog teksta – npr. određeni pojam oko čije se ravni oblikuje tekst, zadržavanje na njemu, ponavljanje i prepričavanje. Naime, djeca su izrazila želju da organizuju školsku priredbu u kojoj bi pokazali svoje sposobnosti (glumu, recitaciju, slikanje, ples, muziku). Djevojčica je izrazila želju da glumi patuljka Mrguda u poznatoj bajci braće Grim „Snježana i sedam patuljaka”. Da bi se predstava ostvarila na pravi način, bilo je potrebno da se posebno rade vježbe s njom, koje je radio defektolog-logoped. Djevojčica je pokazala izuzetno zalaganje i želju da bude dio kreativne priče. Strpljivo je usvajala sve rečeno i na svaku uputu o njenom radu, odgovarala je pozitivno i s izrazitim stupnjem koncentracije, što ranije nije bio slučaj. Svi su primijetili napredak, a što je najvažnije, djevojčica je pokazala da ima dara za glumu, za kreativno vođenje rada s njom i bila je veoma sretna.

Preporuke za saradnju između školskog bibliotekara i defektologa bi se mogle aktualizirati na sljedeći način: „Stvarati pozitivnu klimu između učenika i učiti djecu da prihvataju individualne razlike; Planirati nastavu za djecu sa posebnim potrebama u školskoj biblioteci; Omogućiti učenicima sa posebnim potrebama da se samoostvare u sposobnostima i potencijalima u kojima pokazuju najbolje rezultate; Organizovati učenje sa jasno definisanim pojmovima, ciljevi-

ma učenja u određenom vremenskom intervalu; Aktivnostima i edukacijom rušiti stereotipe i stigmatizaciju djece sa posebnim potrebama; Razvijati kompetencije za povezivanje dosadašnjih školskih i životnih iskustava kod djece sa posebnim potrebama” (Kovačević, 2002).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Ovdje su prikazani prepričani dijelovi intervjua koji su slikovito i realno ukazali kako se sprovodila saradnja bibliotekarke, defektologa i učiteljice u primjeni inkluzije u ovoj školi.

Na pitanje *Na koji se način i kojim metodama rada treba voditi školski bibliotekar u radu sa djecom sa posebnim potrebama*, školska bibliotekarka nam je odgovorila da je potrebno predznanje iz defektologije i metodike rada za određeno nastavno područje, kao i puno strpljenja i individualnog rada sa djetetom. O pitanju vezanom za iskustva iz prakse, data je šira slika radionica u bibliotekama koje se pokazuju uspješnima, uz obaveznu napomenu da je potreban multidisciplinarni pristup.

Na pitanje o uočenim promjenama kod djevojčice XX, bibliotekarka je rekla da je pozitivan pomak u njenom prilagođavanju uočila već poslije mjesečnog dolaženja u biblioteku, gdje se više nije uočavao stidljiv i nezainteresovan odnos nego interesovanje za sve što su i njeni drugovi radili. Obično bi uzimala istu knjigu kao dječak s kojim sjedi u razredu. Od materijala koje koristi u radu sa djecom navela je atlase, zbirke dječjih pjesama, enciklopedije za djecu, slikovnice, mozgalice, ilustrovane bajke i multimedijalne sadržaje (najčešće bi zajedno gledali film o kojem bi kasnije razgovarali). Bibliotekarka je istakla da ne smatra da su svi bibliotekari dovoljno motivisani i edukovani za kreativne i multidisciplinarne pristupe, pogotovo u radu sa djecom sa posebnim potrebama. Iz priča sa kolegama, zaključila je da dosta njih pokazuje antagonizam prema radu sa djecom sa posebnim potrebama. Razloge za to navodi u već pomenutoj činjenici da nisu svi bibliotekari završili fakultet za bibliotekarstvo, nego dolaze iz raznih drugih struka i ne poznaju koncepte bibliotekarstva i njegove suštine.

Defektolog-logoped navodi da je prijedlog saradnje prije tri godine došao kao ugodno iznenađenje. Od tog perioda, s obzirom da djevojčica živi u neadekvatnim porodičnim uslovima, bez majke, pokazali su se primjetni rezultati u njenom govoru i verbalnoj komunikaciji. Zajedničkim aktivnostima svih sudionika, djevojčica je pozitivno motivisana za uspjehe u radu. Primjetne su pozitivne promjene u njenom ponašanju, često prilazi učiteljici da ju nešto upita, dok sa vršnjacima ostvaruje značajnu saradnju i poštuje pravila vršnjačke igre. Ne iz-

bjegava zajedničke aktivnosti, u nekim momentima i sama pokazuje inicijativu da se uradi nešto drugačije od početne ideje.

Predstava je uspješno izvedena i djevojčica je pokazala talenat za glumu, što su svi primijetili. Bila je veoma duhovita i opuštena tokom izvođenja svog dijela u predstavi. Djevojčica više ne pokazuje motorički nemir, niti se čini dezorijentisana u prostoru, što pokazuje da je vizuelna percepcija poboljšana. Defektolog smatra da je na djevojčicu najviše uticao odlazak u biblioteku, jer se tu osjećala važnom, sudjelujući u zajedničkim aktivnostima i programima, glumeći u predstavama, izrađujući kostime sa drugarima itd. Djevojčica je za kratko vrijeme promijenila odnos prema izvršavanju zadataka i dotadašnja indiferentnost prema svemu je promijenjena. Defektolog-logoped navodi da je rad u biblioteci pomogao djevojčici da razvije mentalne i motoričke sposobnosti.

Iz učiteljićinih odgovora kao najbitnije bismo izdvojili da je prihvaćenost od drugara iz razreda ključan pokazatelj djevojčicine pozitivne motivacije. Ona je ponavljala šta drugari rade i tako pokazala rezultate primjerene njenom stanju i mogućnostima. Pošto je oduvijek pokazivala zanimanje za sliku, crteže i poeziju, učiteljica smatra da je logičan slijed bio da ih sve zajedno usmjeri na biblioteku, gdje su do kraja mogli da realizuju sve kreativne želje koje usljed kratkoće nastavnog sata nisu uspijevali u redovnoj nastavi. Školska biblioteka im se pokazala kao produžena nastava, bez ocjena i propitivanja, što je djecu oslobodilo pritiska i davali su sve od sebe da dobiju najbolje rezultate.

Školski pedagog navodi koliko je bitno stvaranje pozitivne klime u školi i da je oni u svojoj školi nastoje konstantno održavati. Po rečima pedagoga: „Dječiji svijet je neiscrpno vrelo mašte i naš zajednički zadatak je da im tu maštu nismo smetano negujemo i učimo ih pravim vrijednostima”. Rukovodstvo i menadžment škole kreirali su posebne aktivnosti i programe da bi se inkluzija kvalitetno i pravovremeno sprovodila, a školski pedagog je svojim mišljenjem o „humanizaciji nastave” sumirao zajednički stav svih sudionika rada sa djecom sa posebnim potrebama da je njihov profesionalni zadatak i moralna obaveza da se svim svojim znanjima i postojećim sredstvima posvete učenicima kojima je pomoć najpotrebnija.

Individualni edukativni plan/program (IEP) jeste bitan zahtjev inkluzivnog obrazovanja. Da bi se realizovao, prethodi mu minuciozna analiza i opservacija djeteta, a nastaje kao rezultat harmoničnog timskog rada na relaciji roditelj – stručnjaci različitih profila. Prema preporukama Finskog nacionalnog odbora za edukaciju, IEP treba da sadrži opis sposobnosti djeteta i nivoa realizacije tih sposobnosti. Potrebno je napraviti plan *markiranja jakih/slabih strana djeteta, mogućnosti djeteta i prisutnih nedostataka (unutrašnjih i vanjskih)*.

Iz dosadašnjeg izlaganja vidimo da ne postoji naučno zasnovan niti u literaturi razvijen model stručnog osposobljavanja školskog bibliotekara za rad sa

djecom sa posebnim potrebama. Ovakvih primjera je malo, a nastaju kao proizvod želje za saradnjom i angažovanjem svih stručnih i ljudskih potencijala da bi se pomoglo djeci sa posebnim potrebama, a gotovo svaka škola ima najmanje jedno dijete sa posebnim potrebama. Rezultati istraživanja nam opravdavaju postavljene hipoteze da je školski bibliotekar bitan faktor nastavnog procesa i da pomaže u radu sa djecom sa posebnim potrebama. Naravno, bez saradnje sa defektologom i učiteljicom, nema ni uspješne interakcije sa djecom sa posebnim potrebama. Na ovom malom istraživanju možemo uočiti koliki je pomak u radu sa jednim djetetom. U daljem periodu, bilo bi dobro iznaći bolja rješenja i tehnike za rad školskih bibliotekara i stvoriti uslove za njihovu dodatnu edukaciju i praktične primjene znanja. Za buduća istraživanja, biblioteke bi trebalo opremiti potrebnim didaktičkim materijalom, trebalo bi naći načine da se najbolje organizuje prostor za rad sa djecom sa posebnim potrebama i da se pojedinačni uspješni primjeri iz prakse snime i primjene u druge osnovne škole (Suzić, 2008).

ZAKLJUČAK

Informacijsko doba nalaže razvijene jezičke kompetencije. Usljed neadekvatnog poticaja i nestimulativnog okruženja u kojem obitavaju, djeca sa smetnjama u razvoju mogu da imaju velike probleme u budućem životu, ako ne usvoje jezik prirodnim putem, a kasnije slijedom kojim treba da ide. Postoje mnogobrojni faktori povezani sa intelektualnom ometenošću, koja se ispoljava u manjoj ili većoj mjeri i na različite načine. Formalni treninzi za rad sa ovom djecom u školama nisu česta praksa. Ovim radom smo htjeli afirmisati pozitivne percepcije bibliotečke prakse u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju. Potrebni su znanje, entuzijazam i ljudski potencijali, u vidu saradničkog tima, i rezultati neće izostati. Uz ove tehnike rada, preporuka stručnjaka je da se istovremeno radi i na modelima psihoterapije za djecu koja su iz sličnih porodica i istog stupnja mentalne zaostalosti. S obzirom da je djevojčicina majka psihički bolesnik, potrebno je pratiti psihičko stanje djevojčice, koja kod kuće nema odgovarajući stimulans normalnih porodičnih prilika. Konvencija o pravima djeteta nalaže da dijete sa teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba da vodi ispunjen i pristojan život u uslovima koji mu garantuju dostojanstvo i olakšavaju vlastite snage i kapacitete za adaptaciju u kontekstu šire društvene zajednice. Djeca sa posebnim potrebama mnogo teže i s puno više utrošenog vremena usvajaju malo znanja u odnosu na drugu djecu. Prednosti školskog bibliotekara su u tome što se u biblioteci dobija potrebno vrijeme za dijete, a bez provjere znanja, koje ima na časovima. Individualno mu se pristupa, s puno pažnje i osluškivanja djetetovih potreba. Biblioteke nisu otoci, nego su mjesta susreta i druženja, ispoljavanja znanja, socijalnih vještina, informatičkih znanja, kreativnosti. Samo u saradnji

sa stručnim timom moguć je napredak. Studijom slučaja prikazan je individualni rast djevojčice sa intelektualnim poteškoćama.

Vigotski je proučavao veliki broj antropoloških studija i opšti zaključak koji se nameće bio je da sva djeca sa intelektualnim ili tjelesnim nedostacima imaju i određene oblike društvenih anomalija. „Problem dječije hendikepiranosti u psihologiji i pedagogiji treba postaviti i shvatiti kao društveni problem, zato što se ispostavilo da je njena socijalna komponenta, koja ranije nije bila isticana i koja je obično tretirana kao drugostepena i sekundarna, u stvari – primarna i glavna. Treba smjelo pogledati u oči tom problemu kao društvenom problemu” (Vigotski, 1996). U narednim istraživanjima bilo bi poželjno uvrstiti i roditelje ove djece i pokušati kreirati još bolje, modernije module pristupa inkluziji, da dijete sa posebnim potrebama što bezbolnije prođe eventualna potencijalna stresna razdoblja adaptacije sa drugom djecom. Pozitivna iskustva u školama će doprinijeti da djeca sa posebnim potrebama ostvare svoj potencijal, da se osposobe za interakciju sa svojim vršnjacima, i to tako što će se stvarati pozitivna adaptivna klima za njihovo odrastanje. Takođe, potrebno je istražiti koliko školske i druge biblioteke mogu da odgovore zahtjevima djece i korisnika sa posebnim potrebama, da li su bibliotečke zbirke i fondovi prilagođeni potrebama svih korisnika i, ako nisu, utvrditi zašto je to tako. Obrazovanje nije i ne smije da bude ekskluzivno pravo određenim grupama djece. Škola treba da razvija ideju konfluentnog učenja i obrazovanja, da bude u saglasnosti sa ljudskom prirodom, da njeguje i razvija individualne snage svakog učenika posebno. Na taj način će polazna osnova za emocionalno učenje, koje je u osnovi ideje konfluentnog obrazovanja, omogućiti djeci sa posebnim potrebama puni doživljaj sebe i svijeta oko sebe, sa svim njegovim pojavnim ljepotama i vrijednostima.

Literatura

- Borges, H. L. (1990). *Usmeni Borhes*. Beograd: Reč i misao.
- Dmitrović, P. (2005). *Metodika inkluzivnog obrazovanja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gorman, M.; Crawford, W. (1995). *Future libraries: dreams, madness and reality*. Chicago: American Library Association.
- Hibert, M. (2009). Relevantnost kritičkog bibliotekarstva: prilog kritici informacijskog društva. U: *ICSL 2008-2009*. Sarajevo: Fondacija „Kemal Bararšić” i IKD „UNIVERSITY PRESS” d.o.o. Sarajevo.
- Jelušić, S. (2005). Dječija knjižnica u razvijanju čitateljske kulture u obitelji. *Život i škola*, 14 (2), 77–91.
- Knaflić, L. (2014). Psihološki aspekti pismenosti. *Libellarium*, Vol. 7 (1), 43–51.

- Knuth, R. A.; Jones, B. F. (1991). *What Does Research Say About Reading?* Oak Barook: NCREL, Dostupno na http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/str_read.htm (9.2.2016)
- Kovačević, D. (2002). I mi smo tu: učenici s posebnim potrebama i školska knjižnica. *Zbornik radova*, 14, Proljetna škola školskih knjižničara, Crikvenica.
- Milanović, M.; Stričević, I.; Maleš, D.; Sekuć Majurec, A. (2002). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
- Soponar, K.; Iorga, M. (2015). Families with Disabled Child, between Stress and Acceptance. A Theoretical Approach. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, Volume 7, issue 1, June, 57–73.
- Stričević, I. (2001). *Slobodan pristup informacijama za djecu i mladež – granice i odgovornosti*. Zbornik radova: *Okrugli stol o slobodnom pristupu informacijama u narodnim knjižnicama u povodu Međunarodnog dana ljudskih prava*. Zagreb: Gradska knjižnica – Katedra za bibliotekarstvo Filozofskog fakulteta.
- Stričević, I. (2007). Children and Young Adults as Public Library Users: Current perspectives and challenges for the future. Zbirnik radova: *International Symposium: Library Services for Children and Young Adults in the 21 Century*. Seoul: The National Library for Children and Young Adults.
- Stričević, I. (2007). Pravo djece i mladeži na informaciju u kontekstu informacija u Europskoj uniji – smjernice za djelovanje u narodnim knjižnicama. U: *Program Informacije o Europskoj uniji u narodnim knjižnicama*, 152–157. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Vigotski, L. S. (1996). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zečić, S.; Jeina, Z. (2006). *Nastavnik u inkluzivnom okruženju*. Fojnica: Štamparija „Fojnica”.

Sadeta I. Zečić

Herzegovina University in Mostar

Šejla I. Kadribašić

University of Sarajevo, Faculty of Pedagogy

THE ROLE OF THE SCHOOL LIBRARIAN IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

- Case Study -

Summary

The paper presents a multidisciplinary approach to teaching children with mild intellectual disabilities, the progress of whom resulted from the cooperation

between the teacher, special education therapist, school counselor and the school librarian. The case study problematizes the position of library science in relation to inclusive education. The objective of the research was to promote library science in the context of inclusive education. We wanted to improve the positive reception of the school library's activity, the goal of which is to introduce the school librarian in the education of children with disabilities, with the help of the special education therapist, school counselor and teacher. Our assumption that the school librarian should be given more responsibility in the education of children with disabilities was proven justified, with a special emphasis on the creation of library activities.

Keywords: *school library, children with disabilities, inclusion.*

Sadeta I. Zečić

Universität Herzegowina, Mostar

Šejla I. Kadribašić

Universität Sarajevo, Fakultät für Pädagogik

ROLLE DER SCHULBIBLIOTHEKARINNEN IN DER ARBEIT MIT SCHÜLERINNEN MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN - Fallstudie -

Zusammenfassung

In diesem Fachartikel wurde ein multidisziplinärer Ansatz im Bildungs- und Erziehungsprozess eines Schülers mit leichter Behinderung an Intelligenz dargestellt, dessen Fortschritt als Ergebnis der Zusammenarbeit der Lehrenden, Therapeuten, Pädagogen und SchulbibliothekarInnen entstanden hat. Diese Fallstudie problematisiert die Beziehung der Bibliothekswissenschaft im Rahmen der inklusiven Bildung und Erziehung. Der Zweck der Forschung ist die Bestätigung der Bibliothekberuf im Bezug auf inklusive Bildung. Man möchte der positiven Aufnahme der Schulbibliothekararbeit beitragen, die als Ziel hätte, die SchulbibliothekarInnen in die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen zusammen mit Sonderpädagogern, Pädagogen und Lehrkräften einzubeziehen. Es ist gerechtfertigt zu sagen, dass der Schulbibliothekar mehr Verantwortung in der Arbeit mit den Kindern mit besonderen Bedürfnissen bekommen sollte, und es ist deshalb notwendig, Bibliothekaktivitäten in dieser Richtung zu entwickeln.

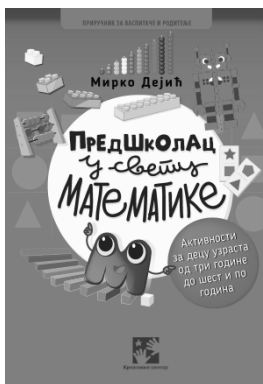
Schlüsselwörter: *Schulbibliothek, Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Inklusion.*

Александра М. Михајловић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

НОВИ ПРИРУЧНИК ЗА ОНЕ КОЈИ УВОДЕ ПРЕД-ШКОЛСКУ ДЕЦУ У СВЕТ МАТЕМАТИКЕ

(Мирко Дејић, *Предшколац у свету математике*, Креативни центар, Београд, 2016)



После врло успешних књига *Математика као игра 1 и 2*, у издању Креативног центра, које су добиле сребрно признање на Сајму књига у Франкфурту као најбољи европски уџбеници за предшколце, објављена је и нова књига Мирка Дејића – *Предшколац у свету математике*.

Аутор већ у предговору наводи суштинска опредељења за писање овог приручника. Уочава да деца спонтано уче шта је *горе*, а шта *доле*, шта је *иза*, а шта *испред*. Сусрећу се са појмовима: *лево*, *десно*, *у*, *на*, *ван*; уочавају *количину* нечега; сусрећу се са *бројањем*, *низовима*, *мерењем*. Увиђају шта личи на неку *геометријску фигуру* (квадрат, правоугаоник, круг итд.) или *геометријско тело* (коцка, квадар, лопта итд.). Такође, одвајају предмете према неком својству и ређају их по разликама; *деле на једнаке делове*; уочавају ко има нечега *више*, а ко *мање* итд. Све набројано, иако представља „малу математику” са којом се деца сусрећу, наводи нас на потребу да организованије развијамо математичке појмове на предшколском нивоу. Развијање математичких појмова код деце омогућава њихов континуиран интелектуални развој. Треба имати у виду да деца до шесте године нису у стању да решавају логичке задатке уколико нису специјално надарена. У узрасту од шест и седам година треба појачати интересовање за математику и све чешће им давати логичке задатке. На тај начин олакшаће се касније формирање математичких појмова.

Приручник **Предшколац у свету математике**, како аутор каже, написан је с намером да свима који се баве васпитно-образовним радом буде водич како да развијају математичке појмове код деце предшколског узраста. Треба нагласити да је приручник писан једноставним језиком и да га могу лако читати сви, а не само васпитачи, родитељи и одрасли који се баве васпитно-образовним радом. У приручнику су јасно одређени садржаји које деца треба да савладају на предшколском узрасту, а што је још важније, дате су конкретне игре које помажу да се правилно развију математички појмови. У приручнику се налазе и задаци за развијање математичких способности и описана су нека васпитно-образовна средства. С обзиром на то да ни васпитачи ни родитељи често немају довољно времена да смишљају нове и интересантне активности које би задржале пажњу детета, приручник обилује предлозима конкретних активности које се непосредно изводе са децом. Те активности заправо представљају упутства за рад с децом.

Рад с децом додатно олакшава и то што је приручник подељен по математичким областима: *Скуп. Почетни квантитативни појмови; Природни бројеви; Половина. Четвртина; Просторне релације – релације положаја. Просторне релације – релације величина; Развијање геометријских појмова; Развијање појма масе; Оријентација у времену; Појам мерења; Неке игре у функцији развијања математичких појмова; Задаци за развијање математичких способности и математичке даровитости; Опис неких васпитно-образовних средстава.*

Све ове области имају посебне садржаје у оквиру којих је дат низ конкретних активности и идеја за рад с децом у зависности од узраста:

- млађи узраст (од три до четири године);
- средњи узраст (од четири године до пет година);
- старији узраст (од пет година).

Тако, рецимо, из области Скуп. Почетни квантитативни појмови, у приручнику су за најмлађу групу обрађени садржаји: Груписање предмета, класификација и серијација; Један и много. Много и мало; Упоредивање скупова и развијање релација мање, више, једнако, за средњу групу: Скуп. Елемент, а за најстарију: Скуп. Поделу по узрасту треба схватити условно јер је најважније поштовати индивидуалне разлике између деце. Ако у тексту стоји да дете нешто може да уради у четвртој години, то не значи да неко дете неће то моћи раније, а неко касније. Приручник пре свега наводи редослед корака у развијању математичких појмова.

Треба нагласити да су графички јасно издвојени делови по узрасту, а такође и активности су издвојене одговарајућим бојама.

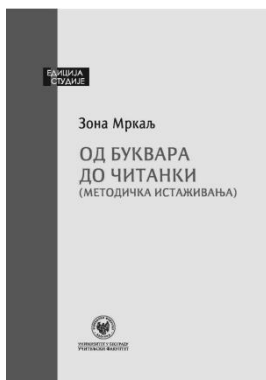
Приручник ће помоћи свима који раде са предшколском децом да правилно, корак по корак, развију код деце математичке појмове и да при-

преме децу за полазак у школу. Ради једноставније комуникације са читаоцима, у тексту је коришћена искључиво реч васпитач, при чему се подразумева да то може бити и родитељ или било која друга одрасла особа која ради с децом. Уверени смо да ће читалац приручника **Предшколац у свету математике**, аутора Мирка Дејића, обогатити своја теоријска и практична знања у раду са децом на предшколском узрасту и развити способност да нађе свој пут у васпитно-образовној делатности како би код деце предшколског узраста развијао математичке појмове. Такође, правилан развој деце на предшколском узрасту веома је значајан за даље нивое васпитања и образовања, исто колико и први кораци за даљи ход.

Бојан М. Марковић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ОД БУКВАРА ДО ЧИТАНКИ – АНАЛИТИЧКА ДОСЛЕДНОСТ И МЕТОДИЧКИ ОПРЕЗ

(Зона Мркаљ, *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Учитељски факултет, Београд, 2016)



Књигу Зоне Мркаљ *Од буквара до читанки (методичка истраживања)* одликује актуелна тематика. Она се бави новим и неразрешеним методичким темама и проблемима, а истиче и битне одлике методике као научне дисциплине: њено јединствено научно и стручно поље и нераскидиву повезаност методике са предметом чије име носи. Зона Мркаљ нас води кроз методичка истраживања у зависности од специфичности узраста ученика или истраживача којима су та истраживања намењена, али и потврђује да чврстих методолошких граница не може бити. Вредност ове студије чини анали-

тичка доследност, али и методички опрез, стручно писање које не застаје и не заобилази права питања и тешкоће.

Студију чине два садржајна дела: *О итivismу намењеном ученику и Улога књижевноуметничког текста у настави српског језика и књижевности*.

У првом делу – кроз илустративну, компаративну и усмерену анализу буквара и читанки – ауторка разматра и вреднује уџбеничку продукцију, али и даје смернице како да се она унапреди. Истакнути су појединачни аспекти који се тичу вештине читања и разумевања прочитаног, типова текстова у настави књижевности, појмова и облика стваралачке активности ученика, појма и могућности корелације у настави књижевности. Посебно су актуелне теме о појму лектире у настави („школска”, „домаћа”, „обавезна и допунска”) и о одломку као самосвојном тексту у наставној интер-

претацији књижевноуметничког дела. Како је изузетно важно бављење лектиром у времену „кризе читања” и да дете/ученик треба да постане читалац налазећи *задовољство у тексту*/читању, ауторка указује на флексибилнији приступ читању и тумачењу, на улогу истраживачких задатака у читању домаће лектире, али и запостављање естетског аспекта у тумачењу. Предложени су и конкретни кораци за унапређење употребе лектире: да се врати термин домаћа лектира, да се као обавезан уведе *дневник читања* и у млађим и у старијим разредима, да се одреди корпус дела различитих жанрова итд. У тексту који се бави одломком (у новије време изузетно заступљеним у настави књижевности) биће речи о мотивисању ученика, помоћу одломка, за читање дела у целости и о функционалности одломка (предностима и недостацима) у јачању ученичких компетенција.

У делу *Улога књижевноуметничког текста у настави српског језика и књижевности* ауторка издвајањем и обрадом методичких питања показује да се одговори једино налазе у подручју иманентне методике, чије средиште, полазиште и исход, јесте сам књижевни текст. Посебно пажљиво су сагледани проблеми који се односе на обраду поезије у млађим разредима, као и феномени „лика хероја” у прози и „дечака у одрастању” као типског јунака у књижевним текстовима намењеним деци.

Оправдано је постављено питање које се тиче узрасних могућности ученика, али и наставникових умења, у заснивању интерпретације лирске песме у млађим разредима основне школе. Методички изазови у обради поезије у млађим разредима могу се ослонити на потребу заснивања суверене интерпретације песме, а не на разговор о свету који настаје поводом лирске поезије. Чест случај јесте да песму – предмет проучавања – наставник користи као да је програмски садржај Света око нас и тако „погрешно рационализује наставна поступања” (на пример: приликом обраде песме „Септембар” Душана Костића). Тешкоће се јављају и у односу на узраст на коме се песма интерпретира: ученици имају тешкоће да разумеју пренесено значење, или проблем представља стилска анализа (пример „Вожња” Десанке Максимовић). У тексту се сугеришу конкретни поступци који могу да помогну приликом обраде лирике: увођење проблемског и компаративног приступа у тумачењу лирске песме; образлагање књижевнотеоријских појмова и термина описним путем; разумевање изражајности поезије, пренесених значења, форме строфа и стихова итд. Ученик, уз помоћ наставника, треба да постави себе у поетски свет као посматрача, а затим да запази позицију лирског субјекта и лирског јунака у поетском тексту и њихове улоге у свету песме. Уз поуздана методичка полазишта, читаоцу су дати и примери који им следе поводом песме „Замислите” Душана Радовића, народне лирске песме „Двије сеје брата не имале”, мисаоне лирике („Љубавна песма” Милована Данојлића) итд.

Текст „Методолошке основе за проучавање лика хероја у прози за децу и младе” бави се класификацијом и описом типова „ликова хероја” у корпусу прозних дела која се условно могу назвати фантастичним, у народним и ауторским бајкама, причама и романима за децу са фантастичном тематиком. Ова врста примењене класификације истражује, на пример, подтипове хероја фантастичне приче – херој воље, хероји у пару („Лукина и Мајина детективска агенција” М. Видмарк и Х. Вилис), херој узвишене интелигенције („Мрачне тајне Гинкове улице” Уроша Петровића), или тип пародираног лика хероја („Пепељуга” Александра Петровића). Текст нуди могућност да се лик хероја у књижевности за децу истражи и у наративима који не почивају на фантастичкој, чудесној и чудној компоненти, већ су засновани на реалистичној подлози.

Типски јунак „дечак у одрастању”, који се јавља у литерарним текстовима намењеним деци, посебно се сагледава анализом по супротности особина које тај јунак испољава, али то не доприноси грађењу динамичности карактера, то јест оног који се кроз дело мења: „Тип дечака у одрастању не формира се путем промене јунака, већ су ту развој и промена утврђене карактеристике и представљају статичне одлике типа.” Текст „Дечак у одрастању као типски јунак у књижевним текстовима намењеним деци” садржи и методичке смернице за разраду и тумачење типског јунака „дечака у одрастању” у конкретним књижевним текстовима намењеним деци („Аги и Ема” Игора Коларова, дела Градимира Стојковића и Ефраима Кишона).

Зона Мркаљ завршни текст књиге *Од буквара до читанки (методичка истраживања)* посвећује Бранку Ћопићу, „школском писцу у XXI веку”, показујући сензибилитет рецепције његових дела, али и *померања* у погледу присуства Ћопићевих дела у школским програмима. Ауторка нам открива које поетичке одлике стваралаштва Бранка Ћопића чине његове књиге увек актуелним, непоновљивим и драгоценим у настави књижевности.

Књига *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, како се и истиче у Уводу, намењена је наставницима разредне и предметне наставе, студентима учитељских и филолошких факултета који се припремају за наставнички позив и другим читаоцима заинтересованим за књижевни текст и методичку проблематику наставе књижевности и српског језика у основној и средњој школи. Посебно треба истаћи њену усредсређеност на проблеме наставе књижевности у првом циклусу образовања, па се стога ова књига оправдано нашла у угледној едицији Студије Учитељског факултета у Београду. Студија истиче значај приступа настави из угла природе и разумевања књижевности. Тако је, дакле, методика, у основи, настава књижевности у складу са узрастом ученика. Захваљујући овим и оваквим књигама методика се убрзано конституише као наука.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Марија М. Бјељац (1978), доктор књижевних наука, професор српског језика, Основна школа „Бора Станковић”, Каравуково, Озаци. Уже научне области: српска књижевност, методика наставе.

Имејл: masabjeljac@gmail.com

Желимир Ж. Драгић (1988), мастер разредне наставе, виши асистент на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: zelimir.dragic@unibl.rs

Садета И. Зечић (1949), доктор дефектолошких наука, редовни професор Факултета друштвених знаности др Миленка Бркића Свеучилишта Херцеговина у Мостару. Уже научне области: олигофренопедагогија и логопедија.

Имејл: sadetaz811@yahoo.com

Славиша В. Јењић (1972), доктор педагошких наука, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: batojenjic@gmail.com

Шејла И. Кадрибашић (1976), дипл.компаративист/дипл.библиотекар, Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. Уже научне области: компаративистика, интеркултуралност, мултикултуралност, етнопедагогија, библиотекарство, инклузија.

Имејл: se.kadribasic@gmail.com

Зоран П. Каралић (1990), специјалистички струковни инжењер махатронике, професор машинске групе предмета, Средња техничка школа, Сомбор. Уже научне области: рачунарство и информатика.

Имејл: zorankaralic@autlook.com

Јасна М. Максимовић (1965), доктор педагошких наука, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: специјална педагогија и инклузивно образовање.

Имејл: jasnamaximovic@gmail.com

Бојан М. Марковић (1985), мастер професор српског језика и књижевности, асистент на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Студент докторских академских студија Филолошког факултета Универзитета у Београду. Ужа научна област: методика наставе српског језика.

Имејл: bojan.markovic1@gmail.com

Александра М. Михајловић (1975), доктор методике наставе математике, доцент Педагошког факултета у Јагодини Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: методика наставе математике.

Имејл: aleksandra.mihajlovic@pefja.kg.ac.rs

Мирела Р. Мрђа (1978), доктор дидактичко-методичких наука, асистент на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: методика наставе математике.

Имејл: mirelamrdja@gmail.com

Даниел А. Романо (1949), доктор математичких наука, редовни професор Педагошког факултета у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву. Уже научне области: истраживања математичког образовања, математичка логика, алгебра.

Имејл: bato49@hotmail.com

Мирјана М. Стакић Савковић (1973), доктор књижевних наука, професор српске књижевности и језика са општом књижевношћу, Филолошка гимназија, Београд. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: mstakic24@eunet.rs

Јелена Д. Стаматовић (1968), доктор педагошких наука, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: методологија педагошких истраживања и школска педагогија.

Имејл: jelena.stamatovic22@gmail.com

Наташа Б. Станковић Шошо (1971), доктор књижевних наука, асистент на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: natasoso06@gmail.com

Ненад Р. Стојковић (1967), доктор методике наставе српског језика и књижевности, магистар методике грађанског васпитања, професор разредне наставе, Основна школа „Јова Јовановић Змај”, Свилајнац. Уже научне области: методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави и социјални односи у образовању.

Имејл: snarat1@gmail.com

Славољуб Ј. Хилченко (1962), доктор техничких наука из области организације и управљањем наставом, професор Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица. Ужа научна област: инструкциони дизајн у образовању.

Имејл: slavoljubhilcenko@gmail.com

Гордана М. Чапрић (1965), доктор психологије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд. Уже научне области: евалуација образовних установа и ученичких постигнућа, управљање људским ресурсима.

Имејл: gcarpic@ceo.gov.rs

Семир И. Шејтанић (1977), доктор педагошких наука, доцент Наставничког факултета Универзитета „Џемал Биједић” у Мостару. Ужа научна област: педагогија у одгојно-образовним установама.

Имејл: semir.sejtanic@unmo.ba

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозе са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (‘н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави*, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви испишују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. *Структура узорка истраживања*.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

“Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56).

When citing other others, both double („n”) and single (’n’) quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal’s format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. *Research sample structure*.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author’s Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

Internetdokument: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten

Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. *Struktur des untersuchten Datenmaterials*.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.



Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”

KLETT друштво за развој образовања

Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд

телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385

Имејл: casopis@klettobrazovanje.org

www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата (4 броја) износи 1.600,00 динара.

Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.

Уплату извршити на основу предрачуна издавача.

KLETT друштво за развој образовања, Београд

RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58

матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни уредник Миленко
Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)- . - Београд : KLETT друштво за
развој образовања, 2015- (Београд : Космос). - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 2466-2801 = Учење и настава

COBISS.SR-ID 217855244



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >