ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2019

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА V
Број 1, 2019.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година V • Број 1 • 2019 • 1–202
ISSN 2466-2801 • 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
Академик Драго Бранковић, Бања Лука
Проф. др Вељко Брборић, Београд
Доц. др. Ивана Висковић, Сплит
Проф. др Јелена Врањешевић, Београд
Др Снежана Вуковић, Београд
Проф. др Мирко Дејић, Београд
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Предраг Живковић, Јагодина
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф др Александар Јанковић, Сомбор
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Проф. др Бисера Јевтић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Саит Качапор, Нови Пазар
Проф др Бранка Ковачевић, Источно Сарајево
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Саша Милић, Никшић
Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево
Проф. др Милка Николић, Крагујевац
Др Мирослав Павловић, Београд
Проф. др Мариета Петров, Скопље
Проф. др Јелена Стаматовић, Ужице
Др Гордана Чапрић, Београд
Проф. др Сања Филиповић, Београд
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
Секретар редакције: Мр Мирјана Илић, *KLETT* друштво за развој образовања

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања
Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик
Лариса Стамболија, немачки језик
Графичка припрема: Жељко Тешевић
Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд
Тираж: 200 примерака
Штампа: *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
Часопис излази два пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year V • Issue 1 • 2019 • 1–202
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 Banđur, PhD, Belgrade
Academic Drago Branković, Banja Luka
Professor Veljko Brborić, Belgrade
Ivana Visković, asistent professor, Split
Professor Jelena Vranješević, PhD Belgrade
Snežana Vuković, PhD Belgrade
Mirko Dejić, PhD, Belgrade
Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad
Predrag Živković, PhD, Jagodina
Mile Ilić, PhD, Banja Luka
Aleksandar Janković, PhD, Sombor
Marina Janjić, PhD, Niš
Bisera Jevtić, PhD, Niš
Zorica Jocić, PhD, Valjevo
Sait Kačapor, PhD, Novi Pazar
Branka Kovačević. PhD, Istočno Sarajevo
Jasmina Kovačervić, PhD, Belgrade
Danimir Mandić, PhD, Belgrade
Saša Milić, PhD, Nikšić
Hašim Muminović. PhD, Sarajevo
Milka Nikolić, PhD, Kragujevac
Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade
Marieta Petrov, PhD, Skoplje
Jelena Stamatović, PhD, Užice
Gordana Čaprić, PhD, Belgrade
Sanja Filipović, PhD, Belgerade
Krstivoje Špijunović, PhD, Užice
Editorial Office Secretary: Mirjana Ilić, MA, *KLETT* Educational Development Society
Editor and Proofreader: *KLETT* Educational Development Society
Translators: Jagoda Čupić, English language
Larisa Stambolija, German language
Graphic Pre-press: Željko Tešević
Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade
Circulation: 200 copies
Printed by: *DMD*, Belgrade
Published twice

LERNEN UND UNTERRICHT
5. Jahrgang • Heft 01 • 2019 • 1–202
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 Banđur, Belgrad
Academic Drago Branković, Banja Luka
Prof. Veljko Brborić, Belgrad
Ivana Visković, asistent professor, Split
Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad
Prof. Dr. Snežana Vuković, Belgrad
Prof. Dr. Mirko Dejić, Belgrad
Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad
Prof. Dr. Predrag Živković, Jagodina
Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka
Prof. Dr. Aleksandar Janković, Sombor
Prof. Dr. Marina Janjić, Niš
Prof. Dr. Bisera Jevtić, Niš
Prof. Dr. Zorica Jocić, Valjevo
Prof. Dr. Sait Kačapor, Novi Pazar
Prof. Dr. Branka Kovačević. Istočno Sarajevo
Prof. Dr. Jasmina Kovačervić, Belgrad
Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad
Prof. Dr. Saša Milić, Nikšić
Prof. Dr. Hašim Muminović. Sarajevo
Prof. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac
Prof. Dr. Miroslav Pavlović, Belgrad
Prof. Dr. Marieta Petrov, Skoplje
Prof. Dr. Jelena Stamatović, Užice
Prof. Dr. Gordana Čaprić, Belgrad
Prof. Dr. Sanja Filipović, Belgerad
Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Užice

Schriftleitung: Mag. Mirjana Ilić, *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
Lektorat und Korrektur: *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische
Larisa Stambolija, ins Deutsche
Grafische Gestaltung: Željko Tešević
Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag, Belgrad
Auflage: 200 Exemplare
Druck: *DMD*, Belgrad
Erscheinungsweise*: 2 Hefte pro Jahr*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019 • 1–202
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Жељко Ј. Младеновић
Читање књижевних дела и развој емпатије (оригинални научни чланак) 11–26

Амир О. Пушина
Значај ресурса креативности: једна експлицитна процјена (оригинални научни чланак) 27–40

Драгана С. Љубисављевић
Проблемска настава – перспектива савременог васпитања и образовања (оригинални научни чланак) 41–54

Марина И. Зеленичић
Самовредновање квалитете појединих увјета институционалног раног одгоја и образовања (оригинални научни чланак) 55–70

Милена Б. Милисављевић
Мотивисање ученика за читање, доживљавање и проучавање путописних дела (стручни чланак) 71–84

Миливоје С. Спасић
Учење кроз драму у образовању (прегледни чланак) 85–96

Милена Б. Петровић
Интерпретација драме у средњој школи (стручни чланак) 97–112

Јелена Д. Резничек и Милица М. Иносављевић Вучетић
Експлицитна корективна повратна информација у учењу страних језика (прегледни чланак) 113–126

Снежана М. Савић
Подршка инклузивном образовању потенцијално даровитих ученика у почетној настави математике (стручни чланак) 127–140

Есмералда Р. Сунко, Ена Т. Пргомет и Ивана П. Висковић
Потицање развоја социјалних вјештина дјеце с поремећајем из спектра аутизма (претходно саопштење) 141–162

Јелена В. Евтимов
Примена образовне технологије у настави кроз модел акционог истраживања (стручни чланак) 163–176

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Ивица В. Радовановић
Еманципаторска компонента васпитног рада наставника (Александар Тадић, *На дистанци од манипулације – еманципаторска компонента васпитног рада наставника*, 2019) 177–180

Жилијета М. Кривокапић
Непажња, хиперактивност и импулсивност код деце – разумевање и помоћ (Саша Степановић, *ADHD i ADD – поремећај пажње из другог угла*, 2019) 181–184

Предраг Ж. Нешовић
Опште међупредметне компетенције и настава и учење (Биљана Стојановић, *Опште међупредметне компетенције и настава и учење*, 2019) 185–188

Снежана М. Кадић
Књига о гласовима српског језика и њиховом усвајању код деце предшколског и млађег школског узраста (Мирјана Стакић, *Гласови српског језика – теоријско-методички аспект*, 2019) 189–191

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 193–194

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 195–196

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year V • Issue 1 • 2019 • 1–202
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Željko J. Mladenović
Reading Literary Works and Empathy (original scientific paper) 11–26

Amir O. Pušina
Importance of the Resource of Creativity – Explicit Assessment (original scientific paper) 27–40

Dragana S. Ljubisavljević
Problem-based Instruction – Perspectives in Contemporary Education (original scientific paper) 41–54

Marina I. Zeleničić
Self-evaluating the Conditions in Early Childhood Education and Care Institutions (original scientific paper) 55–70

Milena B. Milisavljević
Motivating Students to Read, Analyse and Experience Travel Literature (professional paper) 71–84

Milivoje S. Spasić
Learning through Drama (review paper) 85–96

Milena B. Petrović
Dramatic Interpretation in Secondary School (professional paper) ... 97–112

Jelena D. Rezniček and Milica M. Inosavljević Vučetić
Explicit Corrective Feedback in Second Language Acquisition (review paper) 113–126

Snežana M. Savić
Support for Inclusive Education of Gifted Students in Elementary Mathematics Education (professional paper) 127–140

Esmeralda R. Sunko, Ena T. Prgomet and Ivana P. Visković
Encouraging the Development of Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorders (preliminary communication) 141–162

Jelena V. Evtimov
Implementation of Educational Technology in Teaching through Action Research Model (professional paper) 163–176

2. REVIEWS

Ivica V. Radovanović
Emancipatory Component of Teachers' Educational Work (Aleksandar Tadić, *Distancing Oneself from Manipulation – Emancipatory Component of Teachers' Educational Work*, 2019) 177–180

Žilijeta M. Krivokapić
Attention Deficit, Hyperactivity and Impulsivity in Children – Understanding and Helping (Saša Stepanović, *Attention Deficit Disorder from Another Point of View*, 2019) 181–184

Predrag Ž. Nešović
General Interdisciplinary Competencies, Teaching and Learning (Biljana Stojanović, *General Interdisciplinary Competencies, Teaching and Learning*, 2019) 185–188

Snežana M. Kadić
A Book on the Phonemes of the Serbian Language and Their Adoption in Preschool Younger Primary School Children (Mirjana Stakić, *Phonemes of the Serbian Language – theoretical and methodological aspect*, 2019) 189–191

ABOUT AUTHORS 193–194

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 197–198

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
5. Jahrgang • Heft 01 • 2019 • 1–202
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Željko J. Mladenović
Lesen der Literaturwerke und Entwicklung der Empathie (Originalfachartikel) 11–26

Amir O. Pušina
Bedeutung der Kreativität: ExpliziteSchätzung (Originalfachartikel) 27–40

Dragana S. Ljubisavljević
Problemunterricht – Perspektive der modernen Erziehung und Ausbildung (Originalfachartikel) 41–54

Marina I. Zeleničić
Selbstevaluation der Qualität einzelner Bedingungen in der frühen instituellen Erziehung und Ausbildung (Originalfachartikel) 55–70

Milena B. Milisavljević
Motivation der Lernenden die Reiseliteratur zu lesen, zu erleben und zu erforschern (Fachartikel) 71–84

Milivoje S. Spasić
Lernen durchs Drama im Unterricht (Ubersichhtsartikel) 85–96

Milena B. Petrović
Dramainterpretation in der Sekundarschule (Fachartikel) 97–112

Jelena D. Rezniček und Milica M. Inosavljević Vučetić
Explizite korrektive Rückmeldung im Lernen der Fremdsprachen (Ubersichhtsartikel) 113–126

Snežana M. Savić
Unterstützung der inklusiven Ausbildung der potentiell begabten Schüler im Anfängermathematikunterricht (Fachartikel) 127–140

Esmeralda R. Sunko, Ena T. Prgomet und Ivana P. Visković
Unterstützung der Entwicklung sozialer Fähigkeiten bei den Kindern mit Autismus-Behindernissen (Ubersichhtsartikel) 141–162

Jelena V. Evtimov
Anwendung der Ausbildungstechnologie im Unterricht durch das Modell der Aktionsforschung (Fachartikel) 163–176

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Ivica V. Radovanović
Emanzipation als Teil der erzieherischen Arbeit der Lehrer (Aleksandar Tadić, *Distanz von der Manipulation – Emanzipation als Teil der erzieherischen Arbeit der Lehrer,* 2019) 177–180

Žilijeta M. Krivokapić
Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität bei Kindern–Verständnis und Hilfe (Doz. Dr. Saša Stepanović, *ADHD und ADD–Aufmerksamkeitsstörung aus einem anderen Blickwinkel, Inklusion*, 2019) 181–184

Predrag Ž. Nešović
Allgemeine fächerübergreifende Kompetenzen, Unterricht und Lernen (Biljana Stojanović, *Allgemeine fächerübergreifende Kompetenzen, Unterricht und Lernen*, 2019) 185–188

Snežana M. Kadić
Das Buch über die Laute in serbischer Sprache und ihrer Einnahme bei den Kindern im Vorschulalter und Frühschulalter (Mirjana Stakić, *Lauteinserbischer Sprache* (*theoretisch-methodischer Aspekt*), 2019) 189–191

AUTORENINFO 193–194

HINWEISE FÜR MITARBEITER 199–201

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 159.942.2.072
371.3::82
Оригинални научни чланак • 11–26
Примљен: 12.3.2019
Прихваћен: 10.5.2013

Жељко Ј. Младеновић
Интернационални универзитет у Новом Пазару

ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА И РАЗВОЈ ЕМПАТИЈЕ

Резиме: Без способности емпатије немогуће је до краја разумети људе са којима општимо, а ни књижевно дело се не може разумети без емпатије према ликовима који се у њему приказују. Књижевна дела утичу на развој когнитивне и афективне емпатије јер обилују описима емоција и емотивних стања, размишљања и тока свести приказаних из перспективе ликова и пружају начин да гледамо на свет туђим очима и да проживимо део туђих живота. Повезаност између емпатије и просоцијалног понашања је потпуно разумљива и добро објашњена, међутим, повезаност између читања књижевних дела и емпатије, премда у истраживањима потврђена, није још увек ни довољно истражена, нити задовољавајуће теоријски објашњена. Наводи се неколико могућих објашњења повезаности емпатије и читања. Пре свега, читање књижевних дела подразумева симулацију социјалног искуства и укључује исте социјално-когнитивне процесе који се јављају при разумевању стварних догађаја. Симулација ове врсте, која се понавља, доводи до усавршавања способности емпатије и социјално-когнитивних процеса, који се онда примењују у стварним ситуацијама и доводе до бољег сналажења. Алтернативно објашњење је да појединац читајући књижевна дела учи конкретне социјалне информације и прибавља знање из психологије које потом примењује у стварном животу. У раду се указује на конкретне поступке које би наставници могли да примене у настави књижевности како би код ученика поспешили развој емпатије кроз читање.

Кључне речи: *емпатија*, *теорије ума*, *читање*, *настава књижевности*, *развој*.

УВОД

О емпатији се говори као о емотивном, али и као о когнитивном процесу, помиње се и да је реч о црти личности или способности, али се указује и на ситуационе чиниоце који до ње доводе. Има аутора који у својим дефиницијама изједначавају емпатију са симпатијом, или не инсистирају довољно на разликама између њих (Pavey, et al., 2012; Davis, 1983). Постоје и они који инсистирају на разликовању између емпатије и симпатије, тако Ејсенберг и сарадници одређују симпатију као „викарну емоционалну реакцију засновану на разумевању туђег емоционалног стања, које укључује осећање туге и забринутости" (Eisenberg et al., 1991: 65). Хејн и Сингер истичу да емпатија значи осећати се као други, а симпатија значи осећати према другом (Hein and Singer, 2008).

Неки аутори емпатију схватају као когнитивни (Decety and Lamm, 2006), док је други схватају као афективни процес (Albiero et al., 2009; Hein and Singer, 2008; Batson, et al., 1987), а има и оних који сматрају да је реч о комбинацији ових двају процеса (Singer and Lamm, 2009; Decety and Lamm, 2006; Cohen and Strayer, 1996).

Когнитивна емпатија је приписивање менталних стања и знања некој особи у покушају преузимања њене тачке гледишта са циљем разумевања и предвиђања њеног понашања. Ми покушавамо да се ставимо у позицију друге особе, да мислимо како она мисли, али и да разумемо како се осећа, и да на тај начин разумемо зашто се она понаша онако како се понаша. Овакво одређење емпатије блиско је са „теоријама ума" (Blair, 2005). Емоционална или афективна емпатија подразумева јављање емоција (афективних реакција) на основу опажања емоционалних стимулуса које емитује друга особа која доживљава неку емоцију, процес подразумева увиђање емоционалне конотације, препознавање емоције на основу сигнала и саучествовање.

С обзиром да између когнитивне и афективне емпатије постоји значајна интеракција, и да их је у пракси врло тешко раздвојити, разликовање између њих је углавном напуштено (Baron-Cohen and Wheelwright, 2004). Додајмо још да су когнитивни процеси у неком степену неизбежни када је емпатија у питању, па се често подразумевају и не наводе изричито у одређењима. Међутим, појам емпатије, онако како се традиционално схвата, неодвојив је од афективних процеса и ови се у одређењу не могу заобићи. Не само да је јављање емоција неизоставан чинилац емпатије, већ се према традиционалном гледишту сматра да се емпатија јавља управо у комуникацији са особама које проживљавају неку негативно валентну емоцију попут туге, бола или страха. Било је аутора који су тврдили да емпатију изазива

присуствовање патњи неке особе (Batson et al., 1987). Ово је донекле разумљиво јер се у корену речи емпатија налази грчка реч „πάθος" која може да се преведе као патња, страст, бол или емоција, из истог корена је и реч симпатија, која би у дословном преводу значила сапатништво, али и патологија наука о болестима и поремећајима. Међутим, Фен је са сарадницима показао да емпатију поред широког спектра негативно валентних емоција попут беса, гађења, страха, туге, бола, могу изазвати и позитивно валентне емоције попут радости (Fan et al., 2011).

Има аутора који емпатију доводе у везу са ситуационим чиниоцима и контекстом у коме се јавља (Albiero et al., 2009; Hofman, 2003; Cohen and Strayer, 1996). Емпатија може бити одговор на емоције друге особе која је присутна, али је могу изазвати и приче о нечему што се десило другим људима које нам неко исприча (Blair, 2005), као и садржаји књижевних дела или филмова (Pelligra, 2011; Singer and Lamm, 2009).

Један број аутора емпатију види као способност или капацитет указујући на то да је реч о некој врсти црте или особине личности (Pelligra, 2011; Albiero et al., 2009; Decety and Lamm, 2006; Baron-Cohen and Wheelwright, 2004; Cohen and Strayer, 1996). Сагледавање емпатије као способности или особине подразумева њену стабилност у току времена као и постојање индивидуалних разлика у израженості ове способности. Индивидуалне разлике у способности емпатије последица су извесних анатомских разлика (Banissy et al., 2012), али су нарочито важни наследни и развојни фактори (Eisenberg and Morris, 2001; Knafo et al., 2008).

Важно је нагласити развојност и васпитљивост емпатије, то јест да се на брзину и домете развоја емпатије може деловати на различите начине. На развој емпатије утичу фактори попут: наслеђа (Knafo et al., 2008), неуралног развоја (Gallese et al., 2009), темперамента (Young et al., 1999) и фактори учења (нарочито учење по моделу). Услед различитог присуства поменутих фактора настају и разлике у способности емпатије код деце.

Емпатија је у основи алтруистичког, просоцијалног и моралног понашања. Веза између емпатије и просоцијалног понашања објашњава се најчешће на два начина. Према првом схватању емпатија директно мотивише понашања усмерена на помагање другима. Према другом схватању емпатија доводи до схватања стања и осећања особе према којој се јавља, и особа која емпатише се осећа и мисли слично као особа са којом емпатише и реагује алтруистички према другој особи како би отклонила своја негативно валентна осећања која су последица опажања туђе патње. Особа која нема способност емпатије неће избегавати понашања која могу нашкодити другима (Blair, 2007). Разумљиво је зашто је у интересу сваког друштва да ради на развијању способности емпатије код својих чланова, а ми ћемо у

овом раду показати како је то могуће чинити путем читања књижевних дела и наставе из књижевности.

ИСТРАЖИВАЊА О УТИЦАЈУ ЧИТАЊА КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА НА РАЗВОЈ ЕМПАТИЈЕ

Не само да се читањем учи и упознаје непознато, већ се богати и емоционални свет појединца и развија се осећајност, емпатичност и хуманост. Читање дела лепе књижевности обогаћује наш емоционални свет и води сагледавању наших осећања у новом светлу, подстиче сагледавање збивања из другачијег угла и повећава способност уживљавања (емпатије).

О повезаности емпатије и читања књижевних дела сведочи и чињеница да један од инструмената за испитивање емпатије, „Интерперсонални индекс реактивитета" (Davis, 1983), мери ниво емпатије код појединца преко четири субскале: преузимање перспективе (тачке гледишта), емпатичка забринутост, лични дистрес и способност замишљања (фантазије). Субскала способности замишљања има две компоненте које испитују когнитивну и емоционалну емпатију, а односи се на то колико је испитаник склон да се удуби у књижевно дело.

У истраживањима која су се бавила везом између читања књижевних дела и развоја емпатије помиње се неколико кључних процеса који су у основи утицаја који читање књижевних дела има на развој емпатије. Реч је о процесима: симулације, замишљања, поистовећивања (идентификације), пројекције и транспортације. Међу поменутим процесима тешко је успоставити директне узрочно-последичне везе, процеси су, према досадашњим сазнањима, међузависни. Као што је без способности емпатије немогуће до краја разумети људе са којима општимо, тако се ни књижевно дело не може разумети без емпатије према ликовима који се у њему приказују.

У новије време се аутори у својим објашњењима емпатије са књижевним ликовима све чешће позивају на „Теорију симулације". „Теорија симулације" је развијена у филозофији ума као варијанта „Теорије теорије" једног од доминантних објашњења процеса које користимо за разумевање и предвиђање туђих психичких стања и процеса (Harris, 1995). Фегинова сматра да се симулацијом могу објаснити афективни процеси укључени у емпатију, јер се симулација туђих психолошких стања јавља пошто преузмемо тачку гледишта друге особе и опонашамо својим умом њене психичке процесе под одређеним околностима (Feagin, 1995). Поменута ауторка, ипак, прави разлику између емпатисања у стварности и емпатисања са ликовима књижевних дела, мада сматра да се у оба случаја емпатија засни-

ва на процесима симулације. Читалац стиче увид у психичке процесе ликова књижевних дела тако што примењује процесе симулације на „траговима" које писац оставља (Mar and Oatley, 2008). Другим речима, писци се труде да што боље опишу околности у којима се нешто дешава, указују на понашања учесника, приказују шта ликовима у одређеном тренутку „пролази кроз главу" и описују физиолошке промене својствене емоцијама које се код ликова дешавају, праве поређења са оним што би читаоцу могло да буде познато итд. Утврђено је да се подручја мозга укључена у теорије ума и она укључена у разумевање прича значајно преклапају (Mar, 2011).

Истраживања су показала да особа која чита заиста преузима тачку гледишта протагонисте (Rinck et al., 1996), и то већ на почетку приче (Black et al., 1979). Показало се да одрасли читаоци преузимају тачку гледишта у оквиру приче на основу положаја протагонисте (унутрашња перспектива), чак и када прича не спецификује нарочиту тачку гледишта (Bryant et al., 1992). И деца ранијег узраста, такође, преузимају тачку гледишта протагонисте (Rall and Harris, 2000). Огледи су показали да читаоци често обрађују емоционалне назнаке у причама из тачке гледишта једног од протагониста (Gernsbacher et al., 1992).

Процеси симулације и замишљања доводе до идентификације читаоца са протагонистом приче. Идентификација може бити последица тога што препознајемо своје особине у неком од ликова приче. Такође, можемо се идентификовати са ликовима који се налазе у ситуацијама, или имају неке особине, које ми за себе прижељкујемо. Овде се јасно види повезаност између идентификације и пројекције, то јест док читамо књижевно дело ми се и пројектујемо у ликове са којима се идентификујемо. У свакодневном животу, али и при разумевању књижевних дела, ми користимо оно што знамо сами о себи, да бисмо закључили о томе како други мисле и шта осећају. Трансфер између текста и читаоца не зависи само од текста, већ сваки успешни трансфер започиње текстом и зависи од тога колико он активира индивидуалне способности читаоца да запажа и обрађује (Iser, 1978). Читање није директна „интернализација" зато што није једносмерни процес, већ је реч о динамичкој интеракцији између текста и читаоца (Iser, 1978).

Транспортација је термин који се односи на то колико живо читалац замишља сцене и ликове у одређеној епизоди приче (Gerrig, 1993), то јест колико се читалац одваја од реалности и преноси у причу коју чита. За мерење нивоа транспортације направљен је посебан психолошки инструмент, „Индекс транспортације", који показује колико замишљање ликова и заплета приче „упијају" читаоца (Green and Brock, 2000). Дејвис је поред когнитивне и афективне емпатије, које се јављају у социјалним ситуацијама у стварном свету, издвојио и посебну компоненту емпатије која се нала-

зи у основи транспортације и идентификовања са ликовима измишљених прича (Davis, 1980). Када се удубимо у причу налазимо се у симулираној реалности и осећамо стварне емоције као одговор на конфликте и односе између ликова (Oatley, 1994).

Џонсон је утврдио позитивну корелацију између транспортације и афективне емпатије код студената на колеџу (Johnson, 2012). Испитаници су читали кратку причу која је требало да изазове емпатијско реаговање и прикаже просоцијално понашање. После читања приче измерен је ниво транспортације и ниво емоција повезаних са афективном емпатијом (Batson et al., 1997). Испитаници који су имали висок скор на индексу транспортације имали су више нивое емоција повезаних са афективном емпатијом попут топлине, саосећања и симпатије. Такође, пронађена је позитивна повезаност између афективне емпатије и тенденције испитаника да помогну експериментатору да покупи шест оловака које је испустио. Експериментатор је оловке испустио намерно, мада је испитаницима изгледало као случајно, и они који су у ранијој фази експеримента показали виши ниво афективне емпатије чешће су покушавали да помогну експериментатору да покупи испуштене оловке. Описани ефекат се јављао независно од нивоа емпатије као црте личности која је утврђена код испитаника. У другом истраживању које је спровео исти аутор утврђено је да ниво транспортације у причу који испитаник доживи доводи до промена у веровањима, ставовима и предрасудама према групама којима сам не припада (Johnson, 2013).

У два експеримента која су извели Бел и Велткамп испитаници су читали одломак из књижевних дела „Авантуре Шерлока Холмса" Артура Конана Дојла, или „Слепило" Жосеа Сарамага, као и „контролне" одломке исте дужине преузете из новинских извештаја (Bal and Veltkamp, 2013). Експерименти су показали пораст у нивоу афективне емпатије код испитаника код којих се јавио висок ниво транспортације. Испитаници са ниским нивоом транспортације нису показали пораст емпатије. Читање одломака из штампе (контролних) није довело до испољавања транспортације нити до промена у афективној емпатији.

Треба нагласити да тренутно није потпуно разјашњено да ли транспортација предходи емпатији према ликовима у књижевном делу, или је обрнуто, могуће је и да се ови процеси јављају симултано. Чињеница да читаоци емпатишу са ликовима књижевног дела и да је присутна транспортација у свет приче може се делимично објаснити карактеристикама текста попут стила, заплета и теме о којој се пише. Читање књижевних жанрова попут романтичних прича је у позитивној корелацији са емпатијом, док је читање научне фантастике у негативној статистички незначајној корелацији са емпатијом (Fong et al., 2012). Извесно је да ниједан текст не остварује

једнак емоционални утицај на све читаоце (Koopman et al., 2012). Постоје резултати истраживања који указују да удео у описаним процесима имају како лична искуства читаоца (Green, 2004), тако и претходна искуства у читању књижевних дела (Andringa, 1996). Не може се искључити ни утицај фактора личности читаоца, мада је ово недовољно истраживана тема. Утицај би могли да имају и животна доб читаоца и тренутна дешавања у његовом животу.

Као што смо видели, истраживања Џонсона, Бала и Велткампа показала су повезаност између транспортације при читању књижевних дела и афективне емпатије, али постоје и истраживања о повезаности читања књижевних дела у развоју когнитивне емпатије.

Мар и сарадници (Mar et al., 2006) су пронашли да читање књижевних дела доводи до пораста у емпатији и „теоријама ума". Аутори су свој налаз објаснили позивањем на процесе симулације. Наиме, као што се људи који уче да управљају авионом обучавају на симулаторима летења и успевају да научено примене у стварним ситуацијама летења, тако и људи који читају постају бољи у доменима којима се књижевна дела баве (симулирање социјалног искуства) и почињу све боље да разумеју друге људе и постају емпатичнији. Са друге стране, људи који чешће читају дела која не спадају у „белетристику" мање су склони емпатији и „теоријама ума". Наведени резултати су реплицирани и у истраживању у коме су код испитаника биле контролисане индивидуалне разлике у различитим особинама личности (Mar et al., 2009).

Будући да читање књижевних дела захтева да читалац разуме различите тачке гледишта, како приповедача тако и протагониста, може се очекивати да способност когнитивне емпатије буде више развијена код људи који више читају (Zunshine, 2006). Истраживања су показала да читање књижевних дела повећава способност когнитивне емпатије више него гледање позоришних представа и филмова, с обзиром да пружа дубљи „увид" у умове ликова (Lodge, 2002). Истраживања Мара и сарадника (Mar et al., 2006; Mar et al., 2009) указују да је укључивање у размишљања и осећања ликова у књижевним делима блиско повезано са процесима којима појединац закључује о менталним стањима људи у стварном свету. Истраживање Станфилда и Банса је показало да је читање књижевних дела позитивно повезано са когнитивном, али не и са афективном емпатијом, такође читање књижевних дела доводи до повећања когнитивне емпатије према људима у стварном свету, више него према измишљеним ликовима у књижевним делима (Stansfield and Bunce, 2014).

И истраживања изведена са децом показала су да постоји веза између емпатије коју деца осећају према ликовима књижевних дела и емпатиса-

ња са људима у стварном свету (Mar et al., 2010). Вецали и сарадници су, испитујући децу основношколског и средњошколског узраста као и студенте, показали да идентификација са главним позитивним ликом романа „Хари Потер" и „дисидентификација" са негативним ликом доводи до побољшања ставова према стигматизованим групама попут избеглица и имиграната (Vezzali et al., 2014). Аутори побољшање ставова према стигматизованим групама у стварном свету виде као последицу тога што су испитаници приликом читања преузимали тачке гледишта припадника стигматизованих група описаних у роману.

КОНКРЕТНИ ПОСТУПЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ КОЈИ МОГУ ДА УТИЧУ НА РАЗВОЈ ЕМПАТИЈЕ КОД УЧЕНИКА

Грубо гледано, настава књижевности у основној и средњој школи поред развијања вештине читања и разумевања прочитаног, учења о књижевним родовима и врстама, стицања знања из опште културе и развијања љубави према писаној речи свакако за циљ има и развијање емпатичности и просоцијалног понашања. Не би требало очекивати да ће се развијање емпатичности десити само по себи, када се испуне претходно наведени циљеви, већ би у циљу развијања емпатичности требало плански интервенисати при обради књижевних дела.

Конкретни поступци наставника ће зависити од врсте књижевног дела које се обрађује, мада је већина дела погодна за развијање емпатије. За развијање емпатије погодне су у ранијем узрасту бајке и басне, а у каснијем приповетке, романи и епске песме будући да у њима има више ликова, који поступају сходно својим мотивима, размишљањима и особинама личности. У оквиру лирске поезије могуће је промишљање о ономе што је песник осећао и шта га је покренуло да о нечему пише као и о конкретним осећањима које приказује.

Стратегије и поступци које наставник може употребити требало би да развијају три процеса које емпатија укључује према Фешбаху и сарадницима (Fashbach, 1983; Chaux, 2010):

1. Способност да се препознају и означе емоције
2. Способност преузимања туђе перспективе
3. Емоционалну респонзивност.

Први процес се више односи на препознавање емоција које се изражавају невербалним (гестовима, мимиком) и паралингвистичким сигналима (прозодијом). На ранијем школском и предшколском узрасту могуће је вежбати овај процес показивањем слика и цртежа и тражењем од деце да

идентификују која је емоција приказана и како се осећа особа на слици. Такође, ученици се могу подстицати да сами заузму положај тела и подражавају мимику особе на слици како би боље разумели емотивно стање приказане особе. Приликом обраде књижевних дела потребно је ученике питати како се поједини ликови осећају, о чему размишљају и шта их покреће да нешто учине. Не би требало тражити препричавање текста, већ налажење аргумената, како у тексту, тако и прављењам претпоставки о томе зашто неки лик поступа на одређени начин. Уколико се ученици удаље од исправног правца мишљења, наставник их може својом интервенцијом поново вратити на исправнији ток, и сугестијама показати начин утврђивања емоција које неко проживљава и шта је њихов узрок. Након што су ученици неку књигу прочитали наставник би могао да им укаже да погледају филм или драму која је урађена на основу књиге, а да онда на часу упореде „своју" са екранизованом верзијом. Ученици би требало да кажу шта им недостаје у екранизованој верзији, и која им је верзија јаснија и пријемчивија. Очекује се да ученици увиде да читајући имају поглед изнутра, из перспективе протагониста, док су у екранизованој верзији они један од саучесника радње и углавном „не чују" како ликови мисле и шта осећају.

Како би се потпомогао процес препознавања и именовања емоција може се применити преузимање туђе перспективе које смо навели као други процес важан за емпатију. Наставник може ученицима дати упутство да се ставе у позицију неког од ликова и да „одатле" посматрају, мисле и делају. Такође, пошто се ученици упознају са особинама неког од ликова, наставник им може рећи: „Сада замислите да сте ви тај лик", а потом их упитати како се осећају, о чему мисле, зашто нешто раде. Такође, може им дати задатак да из перспективе лика и са његовим способностима реше неки проблем. Уколико ученици покушају да разреше ситуацију у причи неком од особина или средстава којима лик не располаже, наставник их може подсетити да то немају на располагању, и на тај начин их навести да увиђају ограничења и околности које некога наводе да нешто чини. Овим поступком се наглашава идентификација (поистовећење) са ликом.

Могуће је применити и стратегију усмерену на пројекцију особина личности ученика у лик или ситуацију у којој се лик налази. Сличну стратегију примењивали су Вокер и сарадници у оквиру „The Boston based Voices Reading program" (Walker et al., 2008; Chaux, 2010). У оквиру овог програма наставник на почетку часа исприча ученицима причу из свог живота која покреће емоције и у блиској је вези са садржајем приче која ће бити обрађивана на часу и пита ученике да ли се и њима нешто слично десило. Приче се обично тичу пријатељства, поштења, неправде или сличних појава. Током читања прича на часу на погодним местима праве се паузе како би се промишљало и дискутовало о кључним местима у тексту.

Наставници често траже од ученика да преузму тачку гледишта ликова приче и да пробају да замисле како би се они осећали да су у датој ситуацији, а може се тражити од ученика да причају и о својим искуствима из сличних ситуација.

Донекле сличне стратегије разрађене су у оквиру програма „Мирне учионице" („Aulas en Paz", Chaux et al., 2008; Chaux, 2010). Наставник чита пасус из књиге у коме се описује када су другови из одељења исмевали главног лика, и тражи од ученика да замисле како се главни лик осећа. Од ученика се тражи да се сете ситуације у којој су други исмевали њих и како су се тада осећали. Потом ученици у тишини размишљају како се неко од њихових другова осећао у ситуацијама у којима су их другови исмевали. На крају се тражи од ученика да напишу писмо главном лику, у коме му описују ситуацију када су и сами били исмевани и да му дају неки савет. Аутори истичу да се поред вежбања у емпатији код ученика развијају способности попут асертивности, креативности у стварању опција или решавању сукоба, а упоредо ученици вежбају читање, писање и приповедање.

Требало би имати у виду да ће се емпатија према ликовима књижевних дела повећати ако о њима говоримо као о личностима. Докле год говоримо о ликовима, остајемо у домену књижевне теорије, а уколико говоримо о личностима прелазимо у домен психологије и приближавамо радњу књижевног дела животу. Некада је потребно усмерити дискусију са ученицима управо у правцу посматрања књижевних ликова као личности, говорити о њима као о стварно постојећим. Овај поступак ће умногоме бити олакшан уколико је познато да је писац компоновао ликове према стварним људима, примера ради, ликови Марка Краљевића, Вронског или Раскољникова. У тим случајевима је корисно додатно указати на особине које су те конкретне личности имале, и зашто је писац додао неке особине, а неке уклонио. Потребно је понекада указати ученицима на биографске детаље из живота писца и указати на могућу везу са ликовима његових дела. Такође, може се тражити од ученика да наведу личност из свог живота на коју их неки од ликова из књижевног дела подсећа.

Наставник би у оквиру свих наведених поступака требало да охрабрује ученике у изношењу онога што осећају поводом збивања описаних у текстовима и на тај начин повећава њихову емоционалну респонзивност.

ЗАКЉУЧАК

Читање није само један од начина за испуњавање слободног времена, или за стицање општег знања, већ може да утиче на личност читаоца и

у овом раду смо приказали истраживања која говоре у прилог могућности развоја емпатије путем читања књижевних дела. Јасно је да је узрок оваквим резултатима то што лепа књижевност обилује описима емоција и емотивних стања, размишљања и тока свести приказаних из перспективе ликова и пружа начин да гледамо на свет туђим очима и да проживимо део туђих живота. За наш мозак, судећи према доступним знањима из области неуронаука, нема суштинске разлике да ли у нечему лично учествујемо, или посматрамо некога како нешто ради, или нешто само замишљамо.

Повезаност између емпатије и просоцијалног понашања је потпуно разумљива и добро објашњена, међутим, повезаност између читања књижевних дела и емпатије, премда у истраживањима потврђена, није још увек ни довољно истражена, нити задовољавајуће теоријски објашњена. У литератури се наводи неколико могућих објашњења повезаности емпатије и читања (Mar et al., 2006; Mar et al., 2009). Пре свега, могуће је да читање књижевних дела подразумева симулацију социјалног искуства и да укључује исте социјално-когнитивне процесе који се јављају при разумевању стварних догађаја. Симулација ове врсте, која се понавља, може да доведе до усавршавања способности емпатије и социјално-когнитивних процеса, који се онда примењују у стварним ситуацијама и доводе до бољег снаалажења.

Алтернативно објашњење је да појединац читајући књижевна дела добија конкретне социјалне информације и прибавља знање из психологије које потом примењује у стварном животу. Дакле, за разлику од првог објашњења где се вежбају процеси и усавршавају способности, овде се стиче конкретан садржај (знање) који се може примењивати у стварним околностима.

Коначно, повезаност између емпатије и читања књижевних дела може почивати на индивидуалним разликама у особинама личности. Могуће је да извесне црте личности и способности, попут вербалне интелигенције, отворености, екстраверзије, пријатности или емпатије доводе до веће склоности ка читању. Помињан је и утицај пола читаоца, јер је више читалаца књижевних дела женског пола (Baron-Cohen and Wheelwright, 2004). Објашњење позивањем на индвидуалне разлике је ограниченог домета и истраживања нису нашла доследну повезаност. Такође, ваља напоменути да су истраживања показала да афективна емпатија као црта личности није примарни узрок јављања афективне емпатије под утицајем приче (Stansfield and Bunce, 2014; Johnson, 2012).

Имајући у виду значај емпатије за социјално функционисање у овом раду смо указали на конкретне поступке које би наставници могли да примене у настави књижевности како би код ученика поспешили развој емпа-

тије кроз читање. У настави књижевности не би требало пропустити прилику да ученици путем читања дела лепе књижевности, поред осталог, постану емотивно респонзивнији и емпатичнији.

Литература

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. and Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the „Basic Empathy Scale." *Journal of Adolescence*, 32(2), 393–408.

Andringa, E. (1996). Effects of Narrative Distance on Readers, Emotional Involvement and Response. *Poetics*, 23(6), 431–452.

Bal, P. M. and Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341.

Banissy, M. J., Kanai, R., Walsh, V. and Rees, G. (2012). Inter-individual differences in empathy are reflected in human brain structure. *NeuroImage,* 62(3*)*, 2034–2039.

Baron-Cohen, S. and Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 34(2), 163–175.

Batson, C. D., Fultz, J. and Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality,* 55(1), 19–39.

Batson, C. D., Early, S. and Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751–758.

Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718.

Blair, R. J. R. (2007). The amygdala and ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathy. *Trends in cognitive sciences,* 11(9), 387–392.

Black, J. B., Turner, T. J. and Bower, G. H. (1979). Point of View in Narrative Comprehension, Memory, and Production. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 18(2), 187–198.

Bryant, D. J., Tversky, B. and Franklin, N. (1992). Internaal and External Spatial Frameworksf or Representing Described Scenes. *Journal of Memory and Language*, 31(1), 74–98.

Cohen, D. and Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., Velásquez, A. M. (2008). Aulas en Paz: 2. Pedagogical strategies. *Inter American journal of education for democracy.,* 1(2), 123–145.

Chaux, E. (2010). Empathy: Pedagogical strategies to promote empathy. *Indirect and direct aggression* (pp. 143–158). Frankfurt: Peter Lang.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10(85).

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.

Decety, J. and Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146–1163.

Fong, K., Mullin, J. B. and Mar, R. A. (2013). What You Read Matters: The Role of Fiction Genre in Predicting Interpersonal Sensitivity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 7(4), 370 –376

Feagin, S. L. (1995). *Reading with Feeling: The Aesthetics of Appreciation*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Gallese, V., Rochat, M., Cossu, G. and C. Sinigaglia (2009). Motor cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of action understanding. *Developmental Psychology,* 45(1), 103–113.

Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H. and Robertson, R. R. (1992). Do Readers Mentally Represent Characters' Emotional States? *Cognition and Emotion*, 6(2), 89–111.

Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven: Yale University Press.

Green, M. C. and Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721.

Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247–266.

Harris, P. L. (1995). Imagining and Pretending. *Mental Simulation : Evaluations and Applications- Reading in Mind and Language* (pp. 170–184), Oxford: Wiley-Blackwell.

Hein, G. and Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: The empathic brain and its modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 153–158.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150–155.

Johnson, D. R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77–92.

Lanzoni, S. (2012). Empathy in translation: movement and Image in the psychological laboratory. *Science in Context*, 25(3), 301–327.

Lodge, D. (2002). *Consciousness and the Novel.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414–1434.

Mar, R. A. and Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.

Mar, R. A. (2011). Deconstructing Empathy. *Emotion Review*, 3(1), 113–114.

Mar, R. A., Oatley, K. and Djikic, M. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. *Directions in Empirical Literary Studies: Essays in honor of Willie van Peer* (pp. 127–137). Amsterdam: John Benjamins.

Mar, R. A., Oatley, K. and Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications,* 34(4) 407–428.

Mar, R. A. and Tackett, J. and Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69–78.

Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53–74.

Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(1–2), 101–117.

Pavey, L., Greitemeyer, T. and Sparks, P. (2012). I help because I want to, not because you tell me to": Empathy increases autonomously motivated helping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 681– 689.

Pelligra, V. (2011). Empathy, guilt-aversion, and patterns of reciprocity. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics,* 4(3), 161–173.

Rall, J. and Harris, P. L. (2000). In Cinderella's Slippers? Story Comprehension from the Protagonist's Point of View. *Developmental Psychology*, 36(2), 202–208.

Rinck, M., Williams, P. H., Bower, G. H. and Becker, E. S. (1996). Spatial Situation Models and Narrative Understanding: Some Generalizationsa and Extensions. *Discourse Processes,* 21(1), 23–55.

Singer, T. and Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1156(1), 81–96.

Stansfield, J. and Bunce, L. (2014). The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 9–18.

Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D. and Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2).

Walker, P., Selman, R. and Snow, C. (2008). *Voices reading*. Columbus, OH: Zaner-Bloser

Young, S. K., Fox, N. A. and Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology,* 35(5), 1189–1197.

Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus, OH: Ohio State University Press

Željko J. Mladenović
International University of Novi Pazar

READING LITERARY WORKS AND EMPATHY DEVELOPMENT

Summary

Without empathy, it would be impossible to fully understand people we come in contact with. Even literary works could not be understood without empathising with their characters. Literary works impact the development of cognitive and affective empathy because they are permeated with descriptions of emotions and emotional states, contemplations and streams of consciousness viewed through the eyes of their characters, which is why they allow us to see the world through someone else's eyes and to walk in their shoes, at least for a while. The relation between empathy and prosocial behaviour seems quite clear and well-explained, however the relation between reading literary works and empathy, although confirmed by research, has not been sufficiently examined or satisfactorily defined in theory yet. There are several possible explanations for the relation between reading and empathy. First, reading literary works implies a simulation of social experience and involves the same socio-cognitive processes occurring in the process of understanding real events as well. A repeating simulation of this kind results in the refinement of one's skills of empathy and socio-cognitive processes, which are then applied in real-life situations, resulting in one's better handling of the situation.

Another explanation would be that when reading literary works, the individual learns specific social information and acquires knowledge of psychology which is then applied in everyday life. The paper points out specific procedures that teachers may use in literature education to stimulate empathy development of their students through reading.

Keywords: *empathy*, *theories of mind*, *reading*, *literature education*, *development*.

Željko J. Mladenović
Internationale Universität Novi Pazar

LESEN DER LITERATURWERKE UND ENTWICKLUNG DER EMPATHIE

Zusammenfassung

Ohne die Fähigkeit des Einfühlungsvermögens ist es unmöglich, die Menschen, mit denen wir kommunizieren, zu verstehen, und ein literarisches Werk kann man nicht ohne Einfühlungsvermögen für die darin auftretenden Charaktere verstehen. Literarische Werke beeinflussen die Entwicklung der kognitiven und affektiven Empathie, weil sie eine Fülle Beschreibungen von Emotionen und emotionalen Zuständen, Reflexionen und Bewusstseinsflüssen aus der Perspektive von Charakteren enthalten und eine Möglichkeit bieten, die Welt mit den Augen anderer zu betrachten und einen Teil des Lebens anderer zu erleben. Der Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten ist völlig verständlich und gut erklärt, der Zusammenhang zwischen dem Lesen der literarischen Werken und Empathie ist zwar in der Forschung bestätigt, aber theoretisch noch nicht ausreichend untersucht und erklärt. Es gibt mehrere mögliche Erklärungen für den Zusammenhang zwischen Empathie und Lesen. Das Lesen der literarischen Werken beinhaltet die Simulation sozialer Erfahrungen und dieselben sozio-kognitiven Prozesse, die beim Verstehen realer Ereignisse auftreten. Die Simulation dieser Art, die wiederholt wird, führt zu einer Verbesserung der Empathie und der sozio-kognitiven Prozesse, die dann in realen Situationen angewendet werden und zu einer besseren Nutzung führen. Eine alternative Erklärung ist, dass ein Mensch literarische Werke liest und dadurch konkrete soziale Informationen bekommt und Kenntnisse in Psychologie erwirbt, die er dann im realen Leben anwenden kann. In diesem Artikel zeigt man auf die konkreten Vorgehensweisen, die die Lehrer im Literaturunterricht anwenden können, um Empathie durch Lesen zu fördern. Im Literaturunterricht sollte man die Gelegenheit nicht verpassen, dass die Schüler unter anderem durch das Lesen der literarischen Werke emotional reaktionsfähiger und einfühlsamer werden.

Schlüsselwörter: *Empathie*, *Theorie des Bewusstseins*, *Lesen*, *Literaturunterricht*, *Entwicklung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 159.954.075
Оригинални научни чланак • 27–40
Примљен: 26.5.2019
Прихваћен: 12.6.2019

Amir O. Pušina
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

ZNAČAJ RESURSA KREATIVNOSTI: JEDNA EKSPLICITNA PROCJENA

Rezime: Cilj je bio ispitati koji značaj resursima kreativnosti predloženih Investicijskom teorijom kreativnosti Sternberga i Lubarta (Sternberg i Lubart, 1991) pripisuju iskusni prosvjetni djelatnici. Temeljne facete-resursi značajni za identifikaciju i poticanje kreativnosti općenito, a u školi posebno, prema navedenoj teoriji su Inteligencija, Znanje, Intelektualni stilovi, Ličnost, Motivacija i Okružje. Uzorak (N = 65) je sačinjavalo 57 profesorica i 8 profesora, 29 iz osnovnih i 36 iz srednjih škola Kantona Sarajevo. Od toga, 32 iz oblasti humanističkih i 33 iz oblasti prirodnih nauka, prosječne starosne dobi M = 43,22 (SD = 8,81), akademskog uspjeha M = 7,95 (SD = 0,54) i radnog iskustva M = 12,75 (SD = 7,15). Instrument – anketni upitnik primijenjen u istraživanju sadržavao je dva dijela: 1) pitanja o socio-demografskim varijablama i 2) petostepenu skalu Likertovog tipa eksplicitne procjene značaja svih šest resursa kreativnosti konstruiranu prema uzoru na skalu iz Upitnika o multifacetalnoj procjeni kreativnosti (MAC) Zhangove i Sternberga (2011) uz zadovoljen kriterij sadržajne valjanosti (obuhvaćeno je svih šest faceta-resursa kreativnosti) i pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach $\alpha = 0,67$). Kao najznačajniji, procijenjen je resurs Motivacija (prosječni rang 4,55); zatim Intelektualni stilovi (3,79); Osobine ličnosti (3,52); Okružje (3,46); Intelektualne sposobnosti (3,08) te na kraju Znanje (2,55). Friedmanov test ukazao je na generalnu statističku značajnost ovih razlika, χ^2 (5) = 67,63, $p < 0,001$, a Wilcoxonov test u post-hoc analizi uz Bonferroni korekciju kako tome najviše doprinose statistički značajne razlike između resursa Znanje-Motivacija ($Z = -5,59$), Motivacija-Intelektualne sposobnosti ($Z = -4,74$), Motivacija-Okružje ($Z = -4,67$), Znanje-Intelektualni stilovi ($Z = -4,52$), Znanje-Ličnost ($Z = -3,89$), Intelektualni stilovi-Motivacija ($Z = 3,63$), Znanje-Okružje ($Z = 3,51$), sve na nivou značajnosti $p < .001$. Nisu nađene statistički značajne relacije u procjeni značajnosti bilo kojeg resursa kreativnosti obzirom na spolnu pripadnost, starost, dužinu radnog staža i naučnu oblast izuzev za resurs Znanje, kojega su značajnijim procijenili ispitanici sa manje radnog iskustva (*Mdn* = 4, prosječni rang = 35,02) nego iskusniji ispi-

tanici (*Mdn* = 3, prosječni rang = 23,09), $U = 188$, $p < 0{,}05$. Po pitanju odnosa resursa kreativnosti i akademskog uspjeha, nađene su statistički značajne, niske korelacije, za resurs Znanje, $r_s = 0{,}26$ i Inteligencija, $r_s = -0{,}26$, obje na nivou značajnosti $p < 0{,}05$. Reprezentativnijim uzorkovanjem i složenijim istraživačkim nacrtima potrebno je dalje propitivati relacije faktora procjene resursa ljudske kreativnosti.

Ključne riječi*: Investicijska teorija*, *kreativnost*, *procjena*, *resursi kreativnosti*.

UVOD

Ljudska kreativnost se danas, čini se više no ikada, promatra centralnim izvorom ličnog i društvenog napretka. Kreativnost (od lat. creare – stvoriti, sazdati) kompleksan je (psihologijski i psihološki) izazov, koji je, kako smatra Runco (Runco, 2014) jedan od ključnih oblika bogatstva koju čovjek posjeduje. Podrazumijeva propitivanje velikog broja i raznolikosti tema/sadržaja/varijabli, od kognitivnih procesa (npr. inteligencije, mišljenja, rješavanja problema); razvojnih pitanja (npr. andragoških aspekte kreativnosti) do obrazovne perspektive (implicitne teorije o učeniku i nastavniku, iskustvo u poučavanju, kreativne stavove, pripremu poticajnog okružja u razredu, teorije učenja, eksplicitno poučavanje, nadarene učenike). Kozbelt, Beghetto i Runco, (Kozbelt, Beghetto i Runco, 2010) upućuju kako se temeljem primarnih tvrdnji (hipoteza), ključnih koncepata, fokusa i nivoa uticaja, ljudska kreativnost može promatrati/analizirati kroz razvojnu, psihometrijsku, ekonomijsku, stadijsko-procesnu, kognicijsku, evolucijsku, tipologijsku i sistemsku prizmu/pristup. U sistemskom pristupu, npr., kreativnost je rezultat interakcije i međusobne povezanosti kompleksnih sistema faktora, njihovog variranja i razvoja. Primjer je „šest P" model, gdje ovu interakciju čine: 1) Ličnost (eng. Personality), 2) Okružje (Place, Press), 3) Potencijal (Potential), 4) Proces (Process), 5) Produkt (Product) i 6) Uvjeravanje (Persuasion) (bos. LOPPPU). U jednom drugom, „pet A" modelu (od eng. Actor, Action, Artifact, Audience, Affordances), kreativnost se određuje kao čin stvaranja novih i upotrebljivih artefakata i posljedica je interakcije jednog ili više učesnika sa raznolikim auditorijima i dostupnošću/izazovima okružja. Kreativna osoba ovdje se više promatra kao akter događaja, proces prerasta u čin, produkt postaje artefakt (dokaz, umotvorina, rukotvorina), a okružje (naročito auditorij) je više ili manje dostupno, inspirativno, podržavalačko, provokativno (Glăveanu, 2013; Pušina, 2014). I druge psihologijske sistematizacije ukazuju na kompleksnost fenomena ljudske kreativnosti. Temeljem, npr. značaja razvoja/uticaja kreacije u relaciji pojedinac-društvo, razvijen je „Četiri K model kreativnosti" (eng. The Four C Model of Creativity), kojega strukturalno i sadržajno

čine: 1) Velika kreativnost, Velika-K (eng. Big-Creativity, Big-C) – eminentna, po uticaju i posljedicama na svijet globalna kreativnost (npr. ostvarenja Tesle, Pikasa i sl.); 2) Profesionalna kreativnost, Pro-K (eng. Professional-Creativity, Pro-C) je visok nivo kreativnosti u oblastima ljudskog života i rada koja nije prepoznata/izvršila uticaj na globalnom planu. Mnogi npr. pišu ili komponuju veoma kreativno, ali (još) nisu dosegli nivo jednog Tolstoja ili Albeniza; 3) mala kreativnost, mala-k (eng. little creativity, little-c) opisuje kreativnost u svakodnevnome životu, npr. hobi-slikanju, kuhanju i sl; 4) mini kreativnost, mini-k (eng. mini creativity, mini-c) – lična, individualna kreativnost (kao potencijal) koja odražava razvojnost, korake ka narednim nivoima kreativnosti, odnosi se na novu i ličnosti smislenu interpretaciju iskustva, aktivnosti i događaja te dinamičke interpretativne procese konstruiranja vlastitoga znanja i razumijevanja obzirom na specificitet sociokulturalnog konteksta. Oslanja se na učenje Vigotskog o kognitivnom i kreativnom razvoju, izuzetno značajno za pozicioniranje škole u procesu poduka/učenje (Kaufman i Beghetto, 2009, Pušina, 2018). Ljudska kreativnost u izvedbenom smislu upućuje na čin stvaranja ideja i objekata (artefakata) koji su novi, originalni, vrijedni (isplativi) i primjenjivi, dakle atraktivni, značajni i korisni i za pojedinca i za društvo. Psihološki i sociološki, kao proces, uključuje konfluentnost i preplitanje više faza sadejstva raznolikih varijabli–aktivatora (deaktivatora), sposobnosti, pojačivača (prigušivača), apela na auditorij i ocjene istoga auditorija o kreativnim idejama/produktima (Colman, 2001, Glăveanu, 2013, Sternberg, 2017, Pušina, 2018). U vidljivom spektru ljudskog ponašanja odnosi se na iskomunicirane ideje ili kreirane produkte kao rezultate interakcije individualnih potencijala te situacionih i kulturalnih utjecaja (Ivčević, 2009, Pušina, 2014). Ljudska kreativnost je, dakle, i psihologijski i psihološki, osobito edukacijski izazov od izuzetnog značaja na putu ličnog i društvenog razvoja i napretka.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Teorijski okvir propitivanja ljudske kreativnosti u ovome radu je Investicijska teorija kreativnosti (eng. Investment Theory of Creativity) Sternberga i Lubarta (Sternberg i Lubart, 1991). Odabrana je kriterijima visoke pojmovne i konceptualne obuhvatnosti i koherentnosti, dostatno empirijski podržane konstruktne valjanosti, osobito (potencijalne) heurističke generativnosti/slojevite korespondencije sa pedagogijskim naučnim disciplinama pedagogijom i didaktikom. Sažeto, teorija upućuje na traganje za novim, nepoznatim idejama i uočavanje razvojnog potencijala nekih već poznatih, starih ili zaboravljenih ideja. Kreativne osobe tragaju ali i istrajavaju u uvjeravanju i ubjeđivanju drugih u generativnu vrijednost, korisnost i isplativost takvih ideja. Motivirani su i spo-

sobni „kupovati jeftino a prodavati skupo", što je temeljni metaforički okvir navedene teorije. Kreativnost u velikoj mjeri počiva na konfluentnosti – dinamičkom odnosu, sjedinjavanju, sadejstvu i sinergiji šest različitih resursa (faceta) kreativnosti: *intelektualnih sposobnosti*, *znanja*, *intelektualnih stilova*, *osobina ličnosti*, *motivacije* i *okruženja* (Pušina, 2018). Opis navedenih resursa, radije bi se reklo, izvora kreativnosti, uz neznatne izmjene i skraćenja, preuzet je iz rada autora (Pušina, 2014: 105–108).

Intelektualne sposobnosti. Izvedene su iz Triarhičke teorije ljudske inteligencije (Sternberg, 1985). Kao posebno značajne za razumijevanje ljudske kreativnosti smatraju se tri vrste intelektualnih sposobnosti u konfluentnom odnosu: a) sposobnost sintetičkog mišljenja (sintetička sposobnost). Opisuje se kao sposobnost osobe da vidi probleme na nove načine i izbjegne – pomjeri granice konvencionalnog mišljenja; b) analitička sposobnost – odnosi se na procjenu vrijednosti – potencijala ideja i c) praktična kontekstualna sposobnost – odnosi se na sposobnost uvjeravanja drugih u vrijednost predloženih ideja. Pomanjkanje ili izostanak bilo koje od ovih triju sposobnosti dovodi u pitanje kvalitet kreacije. Kreativna osoba, prema Sternbergu (Sternberg, 2006a), prvo mora odlučiti generirati nove ideje, zatim ih pomno analizirati, zatim realizirati – prodati drugima te nastaviti tragati za novim idejama.

Znanje. Osoba koja teži biti kreativna mora biti znalac, osobito u svojemu polju ekspertnosti. Međutim, često se dešava da prethodno znanje i iskustvo postaju prepreka a ne prednost u rješavanju problema. Skloni smo zatvoriti se i „zagraditi" u vlastita polja znanja, gdje niti se može ući a pogotovo izaći, jer se time naprosto osjećamo sigurnijim. Kreativna osoba ima jasan uvid u ono što zna/ne zna, kako bi ovladala onim što ne zna. Ovdje je izuzetno značajno pitanje donošenja odluke o najefikasnijim načinima korištenja prethodnog znanja kako ono ne bi bila prepreka nego prednost u svakodnevnim, osobito profesionalnim izazovima.

Intelektualni stilovi. Intelektualni stilovi imaju značajnu ulogu u razumijevanju ljudske kreativnosti, prije svega doprinoseći razumijevanju povezanosti između (konstrukata) ljudske inteligencije i ličnosti. Izuzetno su značajni za razumijevanje ljudske raznolikosti i individualiziranje u nastavnom procesu po(d)uka – učenje. Trosložnim modelom intelektualnih stilova (engl. Threefold model of intellectual styles), (Zhang i Sternberg, 2005, 2006, 2012) definirali su pojam „Intelektualni stil" kao preferirani način procesiranja informacija i postupanja sa zadacima. Ovaj „kišobran" pojam ima zadaću obuhvatiti značenja svih važnijih stil-konstrukata, kao što su kognitivni stil, konceptualni tempo, stil donošenja odluka i rješavanja problema, stil učenja, stil uma, perceptualni stil, stil mišljenja... Temeljem jasnih kriterija Zhang i Sternberg (Zhang i Sternberg, 2005) su konceptualizirali i razvili tri-stil tipologiju: Tip I intelektualnih stilova

generira kreativnost i viši nivo kognitivne kompleksnosti. Tip II su intelektualni stilovi norme, egzekutivnosti i reprezentiraju niže nivoe kognitivne kompleksnosti. Tip III stilova može manifestirati karakteristike oba prethodna, ovisno o situaciji i prirodi zadataka.

Ličnost. Veliki broj istraživanja govori o povezanosti osobina ličnosti i kretivnosti (Sternberg, 2006a, b). Ovdje se naročito naglašavaju sljedeće osobine ličnosti: sklonost ka savladavanju poteškoća, sklonost ka preuzimanju razumnog rizika, sklonost ka toleranciji dvosmislenosti, samo-efikasnost, odupiranje uobičajenim konvencijama. Slične osobine ličnosti navodi i Kvaščev (Kvaščev, 1981), koji je našao da su emocionalna stabilnost, sklonost riziku, društvena hrabrost, neinhibiranost, spontanost, maštovitost, istraživački duh, nezavisnost, pronicljivost i odsustvo frustriranosti značajni prediktori kreativnih dostignuća srednjoškolskih učenika.

Motivacija. Istraživanje Amabile (prema Sternbergu, 2006a,b) ukazuju da za kreativnost esencijalni značaj ima intrinzična, ka zadatku-aktivnosti fokusirana motivacija. Rezultati istinske kreacije posljedica su posvećenosti i istinske ljubavi prema poslu i uživanja u aktivnosti i izazovima koji taj posao sobom nosi, a ne raznolikih vrsta nagrada koje je moguće očekivati.

Okružje. Ukratko, osoba može imati sve potencijale biti kreativnom, ali bez bar minimalne podrške okružja – mikro i makro socijetalnih faktora ovi potencijali ostaće nerealizirani. Ovdje se možemo vratiti i na jedan od fundamentalnih postulata – principa Sternbergove Teorije uspješne inteligencije (1999, 2000) koji naglašava aktivitet kao preduvjet realiziranja (kreativnih) potencijala ličnosti: uspješno inteligentna osoba se i adaptira i oblikuje ali po potrebi i mijenja okružje koje će podržati potencijale koje posjeduje.

Konfluentnost pobrojanih resursa sugerira međuzavisni, dinamički odnos kompenzacijskog/sinergijskog sadejstva a ne njihov prosti zbir: 1) postoji prag za navedene komponente, npr. znanje, ispod kojega je kreativnost teško ostvariva, bez obzira na nivo drugih komponenti; 2) moguća je djelimična kompenzacija, gdje kvalitet jedne od komponenti – npr. motivacije, može neutralizirati slabost neke druge – npr. okružja; 3) sadejstvo dvije komponente – npr. inteligencije i motivacije, pogotovo ako su visoko izražene, može višestruko unaprijediti kreativnost (Sternberg, 2006a, Pušina, 2018b).

Ovako široko konceptualnom i sadržajnom lepezom izvora naglašava se kompleksnost fenomena ljudske kreativnosti ali i potiču raznolika pitanja, npr. kako teče sam proces kreeacije (Sternberg, 2017, Pušina, 2018a)? Ili, koji je značaj navedenih resursa za identificiranje i poticanje kreativnosti u školi, osobito kako to vide školski profesionalci, što je u fokusu ovoga istraživanja.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj, istraživačka pitanja i hipoteze. Cilj istraživanja bio je ispitati koji značaj resursima kreativnosti predloženih Investicijskom teorijom kreativnosti Sternberga i Lubarta (1995) pripisuju prosvjetni djelatnici. U fokusu su bila sljedeća istraživačka pitanja: 1) postoje li statistički značajne razlike u procjeni značaja resursa kreativnosti (zavisne varijable) obzirom na spolnu pripadnost, starost, prosječni uspjeh tokom studija, dužinu radnog staža i oblast u kojima ispitanici podučavaju – prirodne i humanističke nauke (nezavisne varijable) i 2) koji su resursi kreativnosti više, a koji manje značajni – postoji li statistički značajna razlika unutar rangiranja resursa kreativnosti i, ako postoji, šta toj unutrašnjoj razlici najviše doprinosi? Dosadašnja istraživanja po ovim pitanjima dala su prilično oprečne rezultate. Temeljem metodološkog oslanjanja na Investicijsku teoriju i rezultate ranijih istraživanja, odlučeno je postaviti dvije hipoteze – H1: postoji statistički značajna razlika u procjeni značaja resursa kreativnosti obzirom na spolnu pripadnost, starost, prosječni uspjeh tokom studija, radni staž i oblast podučavanja ispitanica/ka i H2: postoji statistički značajna razlika u rangiranju značaja resursa kreativnosti gdje se očekuje prednost resursa Motivacija, Ličnost i Intelektualni stilovi u odnosu na Znanje, Inteligenciju i Okružje.

Učesnici. Uzorak (N = 65) je sačinjavalo 57 profesorica i 8 profesora, 29 iz osnovnih i 36 iz srednjih škola Kantona Sarajevo. Od toga, 32 iz oblasti humanističkih nauka (pedagogija) i 33 iz oblasti prirodnih i društvenih nauka (mašinstvo, elektrotehnika, matematika, šumarstvo i ekonomija), prosječne starosne dobi M = 43,22 (SD = 8,81), akademskog uspjeha M = 7,95 (SD = 0,54) i radnog iskustva M = 12,75 (SD = 7,15).

Mjerni instrumenti. Instrument – anketni upitnik – primijenjen u istraživanju sadržavao je dva dijela: 1) pitanja o socio-demografskim varijablama i 2) petostepenu skalu Likertovog tipa eksplicitne procjene značaja svih šest resursa kreativnosti prema uzoru na skalu iz drugog dijela Upitnika o multifacetalnoj procjeni kreativnosti (MAC) Zhangove i Sternberga (2011), uz zadovoljen kriterij sadržajne valjanosti (obuhvaćeno je svih šest faceta-resursa kreativnosti) i pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach $\alpha = 0,67$). Ispitanice/i su se, dakle, eksplicitno-direktno trebali opredijeliti o značaju (1 malo značajno – 5 najznačajnije) o svakom od šest resursa kreativnosti.

Analiza podataka. Prije svega, izvršene su preliminarne statističke analize temeljem osnovnih deskriptivnih parametara mjera korištenih u istraživanju, kako bi se odlučilo o daljim statističkim procedurama. Dalje, propitane su relacije socio-demografskih, ovdje nezavisnih varijabli (spolna pripadnost, starost, akademski uspjeh, radni staž i oblast u kojima ispitanici podučavaju – prirodne i

humanističke nauke) sa procjenom značaja resursa kreativnosti. U obradi i analizi podataka korišten je statistički paket SPSS 20.

Postupak. Istraživanje je provedeno tokom redovnog godišnjeg ciklusa stručnog usavršavanja nastavnika, pedagoga i psihologa osnovnih i srednjih škola iz Kantona Sarajevo uz primjenu etičkih principa i standarda za psihologijska istraživanja, uključujući dobrovoljnost, anonimnost i povjerljivost. Popunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku 10 minuta uz sudjelovanje/nadzor istraživača.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Preliminarne statističke analize

Rezulatati preliminarnih statističkih analiza uz prikaz osnovnih deskriptivnih parametara mjera korištenih u istraživanju prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. *Deskriptivne statističke vrijednosti varijabli korištenih u istraživanju*

Varijabla	N	M	SD	Indeks simetrič-nosti	Indeks spljošte-nosti	K-S[a]
Inteligencija	65	3,97	0,85	–0,42	–0,49	0,24***
Znanje	65	3,72	0,80	–0,02	–0,55	0,24***
Stilovi	65	4,34	0,62	–0,37	–0,62	0,29***
Ličnost	65	4,18	0,81	–0,54	–0,72	0,26***
Motivacija	65	4,69	0,58	–2,26	6,37	0,44***
Okružje	65	4,20	0,69	–0,28	–0,85	0,26***
Starost	65	43,22	8.81	0,23	–1,05	0,12*
Akademski uspjeh	65	7,95	0,54	0,15	–0,28	0,19***
Radni staž	65	12,75	7,15	1,16	1,27	0,15**

Napomena: [a] Kolmogorov-Smirnov test; *P < 0,05; ** P < 0,01 *** P < 0,001

Kako se može vidjeti, kriterij normaliteta nisu zadovoljili rezultati niti na jednoj varijabli pa je u daljoj analizi odlučeno koristiti neparametrijske statističke procedure.

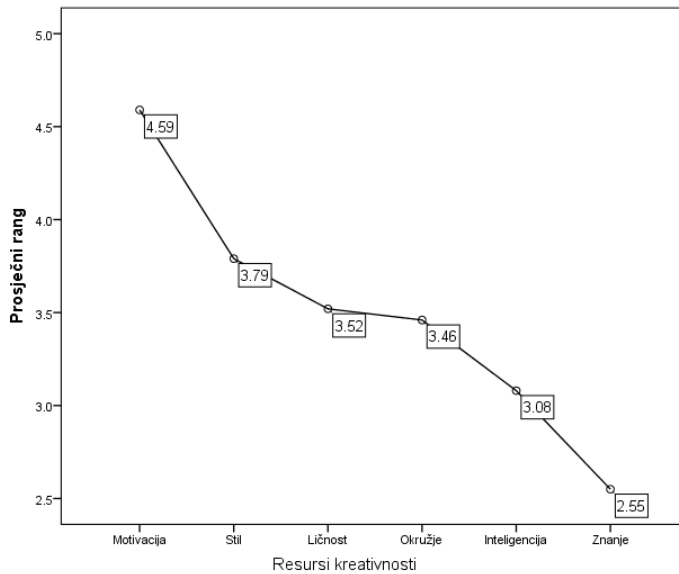
Socio-demografske varijable i resursi kreativnosti

Mann-Whitney U test i Spermanov test rang-korelacije nisu ukazali na statistički značajne relacije u procjeni značajnosti bilo kojeg resursa kreativnosti obzirom na spolnu pripadnost, starost, dužinu radnog staža i naučnu oblast kojoj

ispitanici/e pripadaju. Kada je varijabla dužine radnog staža dihotomizirana na dvije grupe, ispitanike sa 20 i više godina radnog iskustva i ostale, dobijena je statistički značajna razlika jedino za resurs „znanje", kojega su značajnijim procijenili ispitanici sa manje radnog iskustva (*Mdn* = 4, prosječni rang = 35,02) nego iskusniji ispitanici (*Mdn* = 3, prosječni rang = 23,09), $U = 188$, $p < 0{,}05$. U relacijama resursa kreativnosti i akademskog uspjeha temeljem samoizvještavanja o prosječnoj ocjeni na kraju studija, nađene su statistički značajne, niske korelacije, za resurs Znanje, $r_s = 0{,}26$ i Inteligencija, $r_s = -0{,}26$, obje na nivou značajnosti $p < 0{,}05$.

Značaj resursa kreativnosti

Kao najznačajniji, procijenjen je resurs Motivacija (prosječni rang 4,55); zatim Intelektualni stilovi (3,79); Osobine ličnosti (3,52); Okružje (3,46); Intelektualne sposobnosti (3,08) te na kraju Znanje (2,55). Poredak značaja resursa kreativnosti prikazan je Grafikonom 1.



Grafikon 1. *Značaj resursa kreativnosti*

U daljoj analizi, Friedmanov test ukazao je na generalnu statističku značajnost ovih razlika, $\chi^2(5) = 67{,}63$, $p < 0{,}001$, a Wilcoxonov test u post-hoc analizi uz Bonferroni korekciju kako tome najviše doprinose statistički značajne razlike između resursa Znanje-Motivacija ($Z = -5{,}59$), Motivacija-Intelektualne

sposobnosti (Z = –4,74), Motivacija-Okružje (Z = –4,67) Znanje-Intelektualni stilovi (Z = –4,52), Znanje-Ličnost (Z = –3,89), Intelektualni stilovi-Motivacija (Z = 3,63), Znanje-Okružje (Z = 3,51), sve na nivou značajnosti $p < 0,001$.

DISKUSIJA, IMPLIKACIJE I ZAKLJUČCI

Istraživanje je bilo usmjerano na propitivanje značaja koji resursima kreativnosti predloženih Investicijskom teorijom kreativnosti pripisuju iskusni prosvjetni djelatnici. Do sada je, koliko se zna, bilo veoma malo istraživanja koja su se pomenutim teorijskim okvirom bavila ovom problematikom, osobito relacijama socio-demografskih varijabli i procjene značaja resursa kreativnosti. Validacijske studije Investicijske teorije kreativnosti (Sternberg i Zhang, 2011, Sternberg, 2012) i studije odnosa kreativnosti i intelektualnih stilova (Zhu i Zhang, 2011) po pitanju značaja-poretka resursa kreativnosti pokazale su oprečne rezultate, što je prikazano Tabelom 2.

Tabela 2. *Značaj resursa kreativnosti prema različitim studijama*

Zhang i Sternberg (2011), N = 270		Zhu i Zhang (2011),	Pušina (2019) [1]
Muški (n = 120)	Ženski (n = 150)	N = 917 (645 ž i 286 m)	N = 65 (57 ž i 8 m)
Intelektualni stilovi	Intelektualni stilovi	Motivacija	Motivacija
Ličnost	Ličnost	Inteligencija	Intelelektualni stilovi
Okružje	Znanje	Ličnost	Ličnost
Znanje	Okružje	Intelektualni stilovi	Okružje
Motivacija	Inteligencija	Okružje	Inteligencija
Inteligencija	Motivacija	Znanje	Znanje

Rezultati aktuelnog istraživanja, gdje je Motivacija procijenjena kao najvažniji resurs identificiranja i poticanja kreativnosti učenika podržavaju nalaze Zhu i Zhang (2011), što se može tumačiti sličnošću uzoraka prema oblastima kojima su ispitanici pripadali – i humanističkim i prirodnim naukama, za razliku od istraživanja Zhangove i Sternberga (2011), gdje ispitanici nisu birani iz oblasti humanističkih nauka. Kada su u pitanju socio-demografske varijable, rezultati su slični onima u pomenutom istraživanju Zhangove i Sternberga, gdje nisu nađene statistički značajne relacije između procjene kreativnosti i spolne pripadnosti,

[1] Aktuelno istraživanje.

predmeta (oblasti) studiranja i nivoa studija. Interesantno za aktuelno istraživanje je da radno iskustvo ispitanika nije bilo direktno povezano sa procjenom značaja resursa kreativnosti u mjeri u kojoj se očekivalo, izuzev za grupu najiskusnijih ispitanika koji su manje značajnim procijenili resurs Znanje. Takođe, nađene su statistički značajne, mada niske korelacije koje ukazuju kako ispitanici boljeg akademskog postignuća više cijene resurs Znanje a manje Inteligenciju. Zhu i Zhang (2011) takođe su našli statistički značajne razlike u procjeni resursa Znanje, mada ovdje u kontekstu oblasti, gdje su ovaj resurs više cijenili ispitanici-studenti prirodnih nauka od studenata društvenih nauka. Takođe, resurs Ličnost više su vrednovali studenti umjetnosti nego studenti prirodnih nauka. Ni ovdje, kao ni u aktuelnom istraživanju, nisu nađene značajnije razlike u procjeni značaja resursa kreativnosti kada je u pitanju spolna pripadnost ispitanika.

Uzimajući u obzir navedeno, skoro u potpunosti se može odbaciti prva hipoteza o povezanosti socio-demografskih varijabli (spolna pripadnost, starost, akademski uspjeh, radni staž i oblast u kojima ispitanici podučavaju – prirodne i humanističke nauke) i procjene značaja resursa kreativnosti. Izuzetak je akademski uspjeh ispitanika i duži radni staž, oboje vezano za resurs Znanje, kojega značajnijim procjenjuju manje iskusni i akademski uspješniji ispitanici/e. Za razliku od toga, u potpunosti se može prihvatiti druga hipoteza o višem značaju kojega ispitanice/i pripisuju resursima Motivacija, Ličnosti i Intelektualni stilovi u odnosu na resurse Znanje, Inteligencija i Okružje.

Prezentirana studija teorijski doprinosi u dva pravca: daljem kros-kulturalnom validiranju Investicijske teorije kreativnosti, osobito mogućnosti eksplicitne procjene resursa kreativnosti te zapitanosti o složenosti faktora koji su direktno i indirektno povezani sa procjenom fenomena ljudske kreativnosti, osobito u školskom kontekstu. U praktičnom smislu, ukazuje na potrebu kontinuiranog educiranja profesionalaca u prosvjeti, osobito nastavnika svih nivoa o značaju resursa ljudske kreativnosti, potrebi, uslovima i mogućnostima njihove pravovremene procjene i uvažavanja u odgojno-oobrazovnom procesu. Različita su ograničenja ove studije koja upućuju na korake u budućim istraživanjima. Prije svega, (ne)reprezentativnost uzorka (u klasičnom statističkom smislu) ograničava moguća generaliziranja i kompariranja samo na specifične, ograničene nastavničke populacije. Takođe, potrebni su kompleksniji istraživački nacrti i statističke procedure, raznorodniji instrumentarij koji će uključiti i implicitne procjene značaja resursa kreativnosti, te uključenost više varijabli koje teorijski mogu posredovati i doprinositi validnoj i pouzdanoj procjeni ljudske kreativnosti.

Provedeno, empirijsko-neeksperimentalno korelacijsko istraživanje upućuje na dva zaključka: 1) podržana je pretpostavka o mogućnosti eksplicitne procjene resursa ljudske kreativnosti koje su prosvjetni djelatnici poredali prema sljedećem značaju: 1. Motivacija, 2. Intelektualni stilovi, 3. Osobine ličnosti, 4.

Okružje, 5. Inteligencija i 6. Znanje. Ovi rezultati komparabilni su i velikim dijelom u saglasju s drugim istraživanjima slične teorijske zasnovanosti, doprinoseći daljoj kros-kulturalnoj validaciji Investicijske teorije kreativnosti. Ovakva procjena, u svjetlu analiziranih socio-demografskih varijabli, u statističkom smislu veoma ograničeno se zasniva na akademskom uspjehu i radnom iskustvu te je neophodno dalje tragati za faktorima koji sa procjenom značaja resursa kreativnosti direktno ili indirektno mogu biti povezani, npr. osobinama ličnosti procjenjivača, iskustvu na pojedinim predmetnim područjima i sl. No, to ostaje za neka naredna istraživanja.

Literatura

Colman, A. M. (2001). *A dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ivcevic, Z. (2009). Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 3*(1), 17–21.

Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81.

Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A., Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. U Kaufman, J. C. i Sternberg, R. J. (Ured.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp 20–47). Cambridge: Cambridge University Press.

Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pušina, A. (2014a). Kreativnost: jedan mogući pogled. *Naša škola*, 68(238), 99–113.

Pušina, A. (2014b). *Stil u psihologiji*: *teorije i istraživanja.* Sarajevo: Filozofski fakultet.

Pušina, A. (2018a). Kreativnost kao proces: „Pravac – A" model. *Obrazovanje odraslih*, 2, 17–30.

Pušina, A. (2018b). Kreativnost u nastavi: psihologijska utemeljenost i neke pedagoške implikacije. Zbornik radova: *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. 2(2) 2018., 445–454. Sarajevo: Filozofski fakultet.

Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchict heory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija*: *kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: Barka.

Sternberg, R. J. (2006a). The Nature of Creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87–98.

Sternberg, R. J. (2006b). Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics,Creativity, and the Arts*, 8(1), 2–12.

Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3–12.

Sternberg, R. J. (2017). Creativity from Start to Finish: A „Straight-A" Model of Creative Process and Its Relation to Intelligence. *The Journal of Creative Behavior.* Vol. 0, Iss. 0, pp. 1–13.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. (2000). Teaching for Successful Intelligence: *To Increase Student Learning and Achievement*. USA: Sky Light.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1991). An ivestment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1– 31.

Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. (2007). *Thinking styles inventory – Revised II*. Unpublished test, Tufts University.

Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53.

Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the Investment Theory of Creativity. *Creativity research journal*, 23(3), 229–238.

Zhu, C., Zhang, L. F. (2011) Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology*, 31(3) 361375DOI:10.1080/01443410.2011.557044

Amir O. Pušina
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

IMPORTANCE OF THE RESOURCE OF CREATIVITY – EXPLICIT ASSESSMENT

Summary

The aim of this paper was to examine the importance attributed to creative resources proposed in Stenberg's and Lubart's investment theory of creativity (Sternberg and Lubart, 1991) by experienced education professionals. According to the aforementioned theory, the fundamental facets, i.e. resources significant for the identification and stimulation of creativity in general, and creativity in school in particular, include Intelligence, Knowledge, Intellectual styles, Personality traits, Motivation and Environment. The sample (N = 65) comprised 57 female and 8 male teachers from 29 primary and 36 secondary schools in the Sarajevo Canton. The

sample further comprised 32 teachers with a degree in humanities, and 33 with a degree in natural sciences, with an average age of M = 43,22 (SD = 8,81), academic achievement M = 7,95 (SD = 0,54) and professional experience M = 12,75 (SD = 7,15). The instrument – a questionnaire, used in the survey consisted of two parts: (1) questions about socio-demographic variables, and (2) a five-point Likert-type scale for explicit assessment of the importance of all six creativity-related resources modelled after the scale from the Zhang's and Sternberg's Questionnaire on Multifaceted Assessment of Creativity (MAC), and meeting the criterion of content validity (all six facets, i.e. resources of creativity were included) and internal consistency reliability (Cronbach α = 0,67). The resource assessed as the most important is Motivation (average rating scale of 4,55); followed by Intellectual styles (3,79); Personality traits (3,52); Environment (3,46); Intellectual abilities (3,08), and finally Knowledge (2,55). The Friedman test indicates a general statistical significance of these differences, χ^2 (5) = 67,63, p < 0,001, whereas the Wilcoxon, together with the Bonferroni correction in the post-hoc analysis shows that this is primarily due to statistically significant differences between Knowledge and Motivation (Z = –5,59), Motivation and Intellectual abilities (Z = –4,74), Motivation and Environment (Z = –4,67), Knowledge and Intellectual styles (Z = –4,52), Knowledge and Personality (Z = –3,89), Intellectual styles and Motivation (Z = 3,63), Knowledge and Environment (Z = 3,51), all at the significance level of p < 0,001. We haven't identified any statistically significant relations in the significance-related assessment of any creativity resource with regard to gender, age, professional experience and scientific field, except for the Knowledge resource which has been assessed as more significant by the respondents with less professional experience (*Mdn* = 4, average rating scale rang = 23,09), U = 188, p < .05. When it comes to the relation between creativity and academic achievement, we have identified statistically significant low correlations for Knowledge, r_s = 0,26 and Intelligence, r_s = –0,26, both at significance level of p < 0,05. Assessment factors of human creativity resources should be further examined through representative sampling and more complex research designs.

Keywords: *Investment theory, creativity, assessment, creativity resources.*

Amir O. Pušina
Universität Sarajevo, Fakultät für Philosophie, Abteilung für Pädagogik

BEDEUTUNG DER KREATIVITÄT: EXPLIZITE SCHÄTZUNG

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Forschung war es zu untersuchen, wie hoch die erfahrenen Lehrkräfte die Investitionstheorie der Kreativität von Sternberg und Lubart (Sternberg und Lubart, 1991) schätzen.Grundlegende Facettenressourcen

wieIntelligenz, Wissen, intellektuelle Stile, Persönlichkeit, Motivation und Umweltsind wichtig für die Identifizierung und Förderung von Kreativität im Allgemeinen und in der Schule im Besonderen. In der Umfrage haben 57 Lehrerinnen und 8 Lehrer teilgenommen, 29 von ihnen aus den Grundschulen und 36 aus den Mittelschulen des Kantons Sarajevo. 32 von ihnen vom Bereich der humanistischen Wissenschaften und 33 vom Bereich der Naturwissenschaften, Durchschnittsalter M = 43,22 (SD = 8,81), akademisches Grad M = 7,95 (SD = 0,54) und Arbeitserfahrung M =12.75 (SD = 7,15). Der in der Forschung verwendete Fragebogen hat zwei Teile enthalten: (1) Fragen zu soziodemografischen Variablen und (2) eine Fünf-Elemente-Skala des Likert Typs zur expliziten Schätzung der Wichtigkeit von allen sechs Kreativitätsressourcen aus dem Fragebogen über Multifacettenanalyse der Kreativität (MAC) von Zhang und Sternberg (2011) mit Zuverlässigkeit des inneren Konsistenztyps (Cronbach α = 0,67). Die wichtigste Ressource ist die Motivation (Durchschnittswert 4,55); dann intelektuelle Stile (3,79); Persönlichkeitseigenschaften (3,52); Umgebung (3,46); intelektuelle Fähigkeiten (3,08) und schließlich Kenntnisse (2,55).FriedmansTest hat auf die generelle statistische Wichtigkeit dieser Unterschiede hingewiesen, χ^2 (5) = 67,63, p < 0,001, und Wilcox`Test inPost-hoc-Analysemit Bonferroni Korrekturwie dem die statistisch signifikante Unterschiede dazubringen, am meisten zwischen Ressourcen Kenntnisse-Motivation (Z = –5,59), Motivation-intelektuelle Fähigkeiten (Z = –4,74), Motivation-Umgebung (Z = –4,67), Kenntnisse-intelektuelle Stile (Z = –4,52), Kenntnisse-Persönlichkeit (Z = –3,89), intelektuelle Stile-Motivation (Z = 3,63), Kenntnisse-Umgebung (Z = 3,51), alles auf dem Niveau der Wichtigkeitp < 0,001. Es gibt keine statistisch signifikanten Relationen in Schätzung jeweiliger Kreativitätsressourceim Bezug auf Geschlecht, Alter, Arbeitsjahre und Wissenschaftsbereich außer der Ressource Kenntnisse, die die Befragten mit weniger Berufserfahrung als wichtiger geschätzt haben (Mdn = 4, Durchschnittswert = 35,02) als die Befragten mit mehr Erfahrung (Mdn = 3, Durchschnittswert = 23,09), U = 188, p < 0,05. Bei der Frage des Bezugs zwischen Kreativität und akademischer Bildung, sind statistisch signifikante, niedrige Korrelationen gefunden, für Ressource Kenntnisse, rs = 0,26 und Intelligenz, rs = –0,26, beide auf dem Wichtigkeitsniveau p < 0,05. Repräsentativere Stichproben und komplexere Forschungsentwürfe müssen die Beziehung zwischen den Faktoren der Schätzung der Kreativität der Humanressourcen genauer untersuchen.

Schlüsselwörter: *Investitionstheorie*, *Kreativität*, *Schätzung*, *Kreativitätsressourcen.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.314/.315
37.026
Оригинални научни чланак • 41–54
Примљен: 10.2.2019.
Прихваћен: 26.5.2019.

Драгана С. Љубисављевић
Основна школа „Вук Караџић” Књажевац

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА – ПЕРСПЕКТИВА САВРЕМЕНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме. Модерна друштва се данас свакодневно суочавају са бројним проблемима, почев од глобалних, преко друштвено-економско--политичких, све до свакодневних. Решења ових проблема могу понудити само она друштва која имају образоване појединце, оспособљене и обучене за живот и рад у савременом друштву. Ова чињеница указује на важност образовања сваког појединца за живот у савременом друштву и његово оспособљавање за решавање бројних проблема модерног света. Једно од решења за превазилажење слабости традиционалне школе и наставе, која углавном подстиче механичко памћење и репродукцију, јесте увођење нових модела и начина рада којима би се наведене слабости превазишле. Међу бројним иновацијама које подстичу развој креативних и стваралачких личности јесте *проблемска настава,* коју карактерише развој стваралачког мишљења и способности примене наученог у новој ситуацији.

Кључне речи: *учење*, *знање*, *проблем*, *проблемска ситуација*, *проблемска настава.*

УВОД

Нови друштвени поредак, развој светске науке, технике и информатике и хипер раст генерацијског знања умногоме су променили живот данашњег човека. Живимо у најдинамичнијем периоду људског постојања, периоду сталних и брзих промена, развоја, напретка и преокрета. Потребе модерног друштва, које су подстакнуте „експлозивним” растом знања, информатичком „револуцијом” и технолошким прогресом, захтевају свестрано образованог појединца, који ће се перманентно и доживотно образовати. Савремена друштва очекују да се млади људи, током школовања,

изграде у модерно образоване, за учење мотивисане, креативне и стваралачке личности, оспособљене за примену стечених знања, да ће бити способне да прате промене постмодерног света у савременом техничком и научном развоју (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, Службени гласник Републике Србије, бр. 107/2012). Посебно је важно подстицати ученике у самообразовању, оспособити их за проналажење и селекцију вредних, битних и поузданих информација, као и да перманентно стичу нова знања и развијају способности потребне за живот и рад у модерном свету. Од ученика се очекује да током наставног процеса развијају интелектуалне способности, критичко мишљење, да усвајају разне демократске и социјалне вештине неопходне за партиципацију у савременом демократском друштву (*National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee;* 2002).

Живот у савременом друштву подразумева спремност да се прате све промене, успешно коришћење информационо-комуникационе технологије и свих других алата савременог дигиталног доба, да се реагује брзо и одмах, да је свако оспособљен за самостално учење, самообразовање, перманентно школовање и спреман на преквалификацију у сваком тренутку живота. Чињеница је да су образовни системи у већини земаља спори, да школе и наставни програми не прате и не подржавају прилагођавање новим трендовима и потребама савременог друштва, да постоји дисбаланс између знања која се стичу образовањем и које тражи тржиште и послодавци, да најтраженија занимања данас, пре пет година нису постојала, а не зна се шта ће бити за пет година. Већина држава и образовних система увиђа овај проблем и покушава изнаћи разне начине за превазилажење кризе образовања. Један од начина за превазилажење актуелне кризе јесте подржавање нових образовних система који одговарају ученику данашњице, који иницирају савремене методе, облике и начине рада у образовању, примењиве и занимљиве данашњем детету. Један од савремених облика наставе који се развио из потребе савременог друштва са циљем да се превазиђу бројне слабости традиционалне наставе јесте *проблемска настава*.

РАЗВОЈ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Модерна друштва од образовања, између осталог, очекују да ученике оспособи за самостално решавање проблема са којима ће се суочавати у различитим периодима живота, што је и основна идеја проблемске наставе. У литератури постоји велики број различитих назива и различитих терминолошких одредница за проблемску наставу. У називу за проблемску

наставу полази се од наставе и метода, преко приступа, све до решавања проблема и учења: проблемска настава, истраживачка настава, проблемска метода, метода откривања, откривајући приступ, решавање проблема, проучавање проблема, учење путем решавања проблема, учење откривањем (Пољак, 1982; Шпановић, 2005). Са друге стране, поред великог неслагања око терминолошког одређења проблемске наставе, постоји велика сличност у самом називу у различитим језичким подручјима. У енглеском говорном подручју *problem solving* – решавање проблема, у немачком говорном подручју *Problemlösung* – решавање проблема, у Русији *Проблемое обучение* – проблемска настава. Сама реч „проблем" потиче од грчке речи πρόβλημα (próblema) и значи „научни задатак" или „спорно питање". У неком ширем значењу ова реч означава сумњиво и спорно, теоријско или практично питање које треба решити, тежак задатак, загонетку и слично. Иако постоје неслагања око самог назива и одређења, углавном се сви слажу да проблем настаје када ученици наиђу на препреку коју не могу да реше на основу дотадашњих искустава. Проблем се јавља у ситуацији када треба постићи одређени циљ, за који није доступан рутински метод решавања (Mayer, 1992). Тражење нових путева за превазилажење проблема у ствари је трагање за решавањем проблема, што се сматра највишим обликом учења (Стевановић, 1998). Само решавање проблема представља „стваралачку активност којом се у сусрету са посебним захтевима тражи откривање нових решења" (Ђорђевић, 1981: 185). Амерички психолог Гање истиче важност решавања проблема за развијање стваралачког мишљења и на тај начин решавање проблема поставља у сам врх типова учења. Гање сматра да су проблеми „врхунски тип учења у хијерархији која се креће од најједноставнијег условљавања, преко учења појмова и начела до самог решавања проблема" (Према: Ђорђевић, 1981: 73).

Проблемска настава има дубоке историјске корене. Зачетке проблемске наставе и проблемског учења (problem based learning) налазимо у далекој прошлости, почев од грчких, преко античких и римских мислилаца, филозофа и теоретичара. Један од претеча овог учења јесте тзв. *сократовски дијалог*, који је подразумевао равноправну и демократску комуникацију и интеракцију између наставника и ученика и између самих ученика. Ученици су полазећи од већ постојећих, личних знања и искустава, у току разговора сами долазили до нових знања, закључака и откривали решења. Елементи проблемског поучавања и учења путем самосталног открића налазе се и у делима античких и римских мислилаца и теоретичара: Платона, Аристотела, Квинтилијана. Један од римских учитеља, Квинтилијан, истицао је да је главни циљ наставе „да ученику једног дана не буде потребан учитељ". Залагао се за самообразовање, сурадњу ученика и учитеља. Главна мисао је била да ученицима треба дати неколико кратких упута, по

којима ће према својим способностима, без туђе помоћи, моћи даље радити" (Думбовић, 2005: 172). Неке одлике проблемског учења, у средњем веку, у периоду хуманизма и ренесансе, срећемо у делима Коменског, Песталоција, касније Русоа, Канта, Монтесоријеве, Макаренка и др. „Проблемска настава је теоријски и практично разрађивана највише у Русији, Пољској и Чешкој, али и у другим европским земљама" (Mirković, 2006: 78). Прави почетак и развој теорије проблемске наставе, као врсте наставе, практично је започео у првој половини 20. века у истраживањима и делима познатих аутора: Павлова, Вертхајмера, Дјуиа, Аусубела, Брунера, Пијажеа, Рубинштајна, Гањеа и др., а посебно се интензивирао након Другог светског рата, развојем друштвених и природних наука: педагогије, дидактике, психологије, медицине и других наука.

Посебан допринос у развоју проблемске наставе дао је амерички филозоф, педагог, социјални реформатор, а касније и заступник бихевиоризма, Дјуи. Истицао је значај субјективног интересовања ученика за решавање проблема, али и значај практичне примене закључка до којих се долази у току решавања проблема. Он се уместо једноставног памћења градива залагао за технике решавања проблема и критичког мишљења. Указивао је на превазиђеност разредно-предметно-часовног система и залагао се за учење уз примену пројектне наставе. Указивао је да се у процесу учења код ученика подстиче рефлексивно мишљење уместо механичког учења које може негативно да утиче на мисаону способност ученика. Амерички филозоф и педагог Килпатрик са Дјуијем је аутор пројект-методе, касније назване проблем-методе. У свом моделу је представио предности наставе и учење које је слично стицању знања и искуства у стварном и практичном животу уз примену метода истраживања и откривања проблема, што уједно представља почетак примене проблемске наставе као наставног система. Пијаже је истицао да се сазнање стиче решавањем проблема помоћу мисаоних структура. Вертхајмер, представник гешталт теорије, указивао је на значај продуктивног мишљења. По њему процес учења пролази кроз неколико фаза:

– фаза препарације – фаза упознавања елемената проблема,
– фаза инкубације – фаза привидног мира у коме је мисао активна,
– фаза илуминације – фаза изненадног решења проблема,
– фаза верификације – фаза провере,
– фаза примене и реализације задатака (Вилотијевић, 1999).

Представници гешталт теорије били су оштри критичари механичког учења. Брунер, представник структурализма, залагао се за наставу путем открића и решавања проблема. За њега је посебно важан сâм процес откривања. Супротно његовом залагању, Асубел истиче важност претпоставки и продуката стицања знања (према Terhart, 2001: 159). Гање се у

својој теорији кумулативног учења залагао за развијање когнитивног учења. Он је истицао важност познавања правила за решавање проблема у различитим ситуацијама. По њему, решавање проблема је једно од најважнијих типова учења, јер најефикасније утиче на развијања стваралачког мишљења (Ђорђевић, 1981). Рубинштајн у својим истраживањима истиче да процес мишљења, у ствари, почиње у проблемској ситуацији. Према његовом учењу мисаони процес пролази кроз неколико фаза: уочавање проблемске ситуације, решавање проблема и примена резултата у пракси (Рубинштајн, 1958). У другој половини 20. века јавља се идеја о важности искуствене наставе, а самим тим и потреба „за отварањем школе према животу...” (Terhart, 2001: 184). Експанзиону примену проблемска настава има од 1965. године, када је у Њујорку одржан први научни симпозијум о проблемској настави.

Проблемско учење било је тема и многих аутора у Србији, пре свега: Ђорђевића, Ничковића, Квашчева, Продановића, Вилотијевића, Стефановића, Крклуша, Петровића, Росандића, Стојаковића, Ерића и др. Међу првим ауторима у Србији о продуктивној или стваралачкој методи говорио је Првановић, касније се проблемском наставом баве Ђорђевић (1981), Ничковић (1984), Дејић (1998) и други. Први југословенски симпозијум о проблемској настави одржан је 1984. године у Бањи Ковиљачи. Од тада се она често примењује са мање или више успеха, а посебан значај и примену има тек у новије време.

ОДРЕЂЕЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Проблемска настава је била предмет интересовања и проучавања многих школа, аутора и практичара. Многи су се бавили одређењем проблемске наставе и дали значајан допринос њеном развоју и примени. У одређењу проблемске наставе полази се од проблема, препрека и решења проблема. Проблемску наставу карактеришу задаци који су прожети проблемима, противуречностима, тешкоћама, препрекама. То је „облик ефикасног учења који се одликује постојањем тешкоћа, новином ситуација и противуречностима између познатог и непознатог, свесном, усмереном и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега, увиђањем односа између датог и задатог, налажењем нових путева решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације применљиве у новим ситуацијама” (Продановић, Ничковић, 1974: 358). Проблемска настава подразумева посебну организациону форму наставе, где ученик претежно самостално учи и решава мање или веће проблеме, углавном сам разреша-

ва конкретне законитости учења и самостално долази до сазнања, што представља циљ савременог образовања. Проблемска настава се може одредити као такав тип наставе коју карактерише „самостална истраживачка активност кроз коју ученици, савлађујући проблемске тешкоће, проналазе нова решења и тако усвајају научне истине" (Вилотијевић, 2016: 40). Ова настава подразумева потпуно ангажовање и активирање свих снага и способности ученика. Методичке вредности проблемске наставе огледају се у томе да она „ученика припрема и оспособљава за самостални и креативни рад, која код ученика развија мишљење, способности за самообразовање и даље перманентно образовање" (Банђур, 2007: 171). Ничковић проблемску наставу одређује полазећи од самог решавања проблема истичући да је „решавање проблема у настави облик ефикасног учења који се карактерише: а) постојањем потешкоће, новином ситуације и противуречјем између познатог и непознатог б) свесном, усмереном и ставралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега, увиђањем односа између датог и задатог и налажењем нових путева, усвоји нова знања и створи нове генерализације, примењиве у новим ситуацијама учења" (Ничковић, 1971: 91). Проблемску наставу карактерише и самостална истраживачка активност ученика, то је „тип наставе у којој ученици, самосталним истраживањем и решавањем проблема, развијају стваралачко мишљење" (Вилотијевић, 1999: 140). Ученици савлађујући проблемске препреке и потешкоће, налазећи нова решења, у ствари, развијају стваралачко мишљење и усвајају научне истине које могу касније применити у новим ситуацијама. Када је реч о учењу путем решавања проблема, многи аутори истичу да је то „највиши облик учења и зато ученике треба оспособити за такав начин стицања знања. На тај начин учење прелази у мишљење и стваралаштво" (Стевановић, 2003: 152).

Проблемско учење отклања слабости традиционалног учења иницирањем:

– мишљења – уместо механичког памћења,
– продукције – уместо репродукције,
– стваралаштва – уместо опонашања и копирања.

За разлику од учења без разумевања код учења путем решавања проблема важно је увиђање односа међу стварима и појавама. Проблемско учење је врхунски, највиши, најкомплекснији облик мишљења, а тиме и врхунски тип учења. Деца до квалитетног знања долазе стваралачким радом, уче непосредном активношћу, истраживањем и деловањем на садржај у ситуацијама решавања проблема. Проблемско учење се изједначава са активним учењем, подразумева дивергентно, самостално и стваралачко учење, учење путем открића или учење решавањем проблема. Знања стечена на овај начин су трајнија и имају већу примењивост у животу. Такође

развија креативност, кооперативност, истрајност, упорност, самосталност. Пољак истиче да проблемска настава подстиче „самоистраживање, самовођење, самоучење ученика ради самосталног решавања формулисаних проблема" (Пољак, 1989: 255). Већина аутора, који су проучавали проблемску наставу, истиче да проблемска настава подстиче развој апстрактног, стваралачког и критичког мишљења, што представља главну предност ове наставе у односу на друге (Ђорђевић, 1981; Ничковић, 1984; Стевановић, 2003; White, 2001; Квашчев, 1968). Проблемску наставу и учење карактеришу два појма: проблем и проблемска ситуација.

У одређењу појма *проблем* често се мешају појмови проблем и задатак. Многи аутори сматрају да не треба поистовећивати ова два појма. „Задатак је било који задатак постављен пред ученика који може бити и репродуктивног карактера, док проблем представља задатак који у себи носи нешто непознато, постоји већи број могућих решења која су, по правилу, комплексна и не могу се пронаћи шаблонски уз помоћ устаљеног обрасца, тј. алгоритма" (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008: 41). Такође, проблем је задатак који карактерише „нешто непознато, празнина коју треба открити и допунити на основу података и односа који нису изричито дати, различит број могућности за решавање, велика комплексност, стваралачки приступ решењу, продубљивање знања, усвајање нових структура сазнања и развој менталних способности у процесу његовог решавања" (Вилотијевић, 1999: 241). У складу са тим „задатак представља шири појам од проблема и може се односити на менталне активности које нису везане с одређеном тешкоћом и новином ситуације" (Ничковић, Продановић 1974: 355). Само решавање проблема представља „стваралачку активност којом се у сусрету са посебним захтевима тражи откривање нових решења" (Ђорђевић, 1981: 185).

Не постоји јединствена дефиниција појма *проблемска ситуација,* али је чињеница да је она полазна тачка када је у питању проблем. Проблемска ситуација потпуно мобилише ученикову пажњу, мишљење, машту, интересовање, то је „почетно психичко стање изненађења, упитности, велике заинтересованости и високе умне и емоционалне напрегнутости појединца који треба да реши задати проблем" (Вилотијевић, 1998: 77). Неки аутори сматрају да је суштина проблемске наставе у „проблемској ситуацији, самосталном тражењу идеја за њено решавање и у проверавању исправности тих идеја" (Ђорђевић, 1997: 473). Важно је знати да процес мишљења започиње схватањем проблемске ситуације. Стварање проблемске ситуације „иницира ученикову интелектуалну активност, покреће стваралачку имагинацију, ствара напетост и мотивише га за истраживачки рад" (Kajić, 1981: 122). Стварањем проблемске ситуације, у ствари, започиње ток решавања проблема који се одвија кроз низ етапа. Број етапа часа је најчешће

различит и зависи од више чинилаца: предзнања ученика, искуства у решавању проблема, природе самог градива, проблемских задатака. Задатак наставника је да пажљиво процени и одлучи се за најцелисходнију артикулацију часа, а један од могућих предлога је:

– *стварање проблемске ситуације* – реализује се у самом уводном делу часа. У овој етапи часа наставник поставља проблемски задатак и тако ствара атмосферу радозналости која мобилише пажњу и интересовање ученика и изазива мисаону напетост;

– *решавање проблема* – представља главни део часа. Ученици користећи претходна знања и искуства самостално, индивидуално, у групи или пару решавају проблемске задатке које им је унапред припремио и саопштио наставник. Наставник дискретно руководи часом препуштајући максималну активност ученицима. Као резултат активног размишљања и рада ученика настају хипотезе, које ученици проверавају и доказују практичном применом;

– *вежбање и утврђивање* – представља завршни део часа када ученици проверавају научено на новом проблему и у новој ситуацији, а тиме утврђују стечено знање;

– *домаћи задатак* – задаци унапред осмишљени и припремљени. Квалитетни задаци и квалитетна контрола урађеног допринеће квалитетном знању и иницираће квалитетну мисаону активност сваког ученика.

УЛОГЕ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ

Разматрајући основне одлике проблемске наставе увиђамо да су улоге наставника и ученика значајно промењене у односу на улоге у традиционалној настави. Можемо закључити да се „повећањем самосталности ученика у раду и истицањем његове истраживачке активности у учењу истиче неопходност организовања проблемске индивидуализоване наставе, а самим тим долази и до нових улога и наставника и ученика у наставној комуникацији у оквиру проблемске наставе” (Шпановић, 2000, 2005).

У проблемској настави *ученик* постаје центар образовања. Ученици су у ситуацији да самостално мисле, самостално истражују и самостално долазе до нових решења проблема. Ова настава подстиче ученикову самосталност у формулисању, анализи и решавању проблема. Развија ученикову спремност да усвојена знања примењује у сличним, али и новим ситуацијама. Ученици се оснажују да самостално и успешно користе разноврсну литературу, искуствено уче и повезују научено са новим сазнањем. Када је

у питању квалитет стечених знања проблемска настава доприноси постизању бољих резултата, не само у области усвојености знања, већ доприноси бољем разумевању и примени стечених знања (White, 2001). Ова настава, такође, охрабрује ученике да износе своје идеје, да анализирају, закључују, развијају сарадничке, кооперативне односе у пару, групи, у тиму. За успешност решавања проблема посебно је важна међусобна сарадња, комуникација и интеракција ученика унутар групе, пара или тима. Једна од предности проблемске наставе јесте што је „погодна за рад у малим групама, омогућава и користи предност социјалног аспекта учења кроз дискусију, решавање проблема и вршњачког учења" (Hmelo-Silver, Barrows, 2006: 24). Посебна важност проблемске наставе је у самосталном раду ученика на диференцираним задацима, организованим у хетерогеним групама од три до пет ученика различитих интелектуалних способности. Овде посебно долази до изражаја вршњачко учење, где „помажући својим друговима, напреднији ученици су често принуђени да своје знање сагледају из других углова, да у њему издвоје упоришне тачке и да га реорганизују, систематизују, преструктуришу" (Ковачевић, 2007: 444). Ученик тако постаје истраживач и креатор. Он је активан у свим фазама наставе и учења.

Улога *наставника* у проблемској настави постаје већа и озбиљнија. У модерној школи основна улога наставника јесте: *научити ученике како учити.* Он добија све значајнију улогу у решавању проблемских задатака као организатор, усмеривач, планер, контролор. У току решавања проблемских задатака улога наставника се мења, он и даље „директно руководи часом, али из другог плана препуштајући ученицима да буду максимално активни" (Вилотијевић, 2016: 43). Од њега се захтева велика стручност, методичност, умешност, свестраност, креативност и воља. Овај рад захтева озбиљну припрему и умешност да мотивише и укључи све ученике у процес решавања проблема. Он је организатор, сарадник, посматрач, саветник, водитељ. Његова улога је да покреће, усмерава, подржава и развија мотивацију за учење. Наставник треба да подстиче жељу за новим сазнањима и истраживачки дух, одређене вештине и умења и развој самосталног и критичког мишљења. Иако наизглед делује другачије, он има изузетно активну улогу од самог почетка, па током целог процеса извођења проблемске наставе, до самог краја. Уместо улоге предавача наставник сада добија улогу конструктора проблемских ситуација, планера и координатора групних процеса, евалуатора остварености васпитно-образовних циљева и нивоа остварености групног циља. Његова активност почиње од одабира и формулисања проблема, презентовања ученицима, преко саветовања ученика у избору и процени извора, затим усмеравања пажње ученика на важне и битне податке, па све до самог завршног дијалога о процесу решавања као и о добијеном решењу. „Припрема за час проблемске наставе тре-

ба да буде веома опсежна, детаљна и темељна" (Спајић, 2005: 433). Временом, како ученици напредују и постепено преузимају одговорност за свој процес учења, интервенција наставника се умањује. Задатак наставника је да створи такву радну атмосферу на часу у којој ће ученици стећи поверење у проблемску наставу. „Наставник партиципира у настави тако што им помаже у рјешавању проблема гдје је ученику помоћ неопходна. Наставник је у непосредној проблемској настави организатор учења и поучавања, координатор и водитељ" (Муминовић, 2010: 24). Он је организатор наставе, координатор и сарадник у раду, али у исто време прати и вреднује цеолокупан процес и резултате рада и учења.

ОСОБЕНОСТИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Проблемска настава има све већу примену у савременој школи. Са применом проблемског учења треба почети још од најранијих година и треба га примењивати на свим узрастима. Иако поједини аутори истичу да је ова настава примеренија садржајима природних наука у последње време има све већу примену и у друштвеним предметима. Скоро сви предмети су погодни за примену проблемске наставе и примену учења путем решавања проблема. Анализирајући особености проблемске наставе увиђамо бројне предности ове наставе, као и проблеме у самој примени.

Предности проблемског учења се огледају у већој мотивисаности ученика и могућности међусобне сарадње. Посебно је изражен истраживачки приступ решавања проблема, развој критичког мишљења, боље схватање суштине законитости. Учење путем решавања проблема доприноси повећању количине знања, стечена знања су трајнија, већа је примењивост стечених знања и могућност повезивања са новим знањима. Посебне предности учења путем решавања проблема огледају се у „степену усвојености наставних садржаја, као и примени и трајности стечених знања" (Cobo, Fortuny, 2000: 117). Проблемска настава осигурава већу трајност знања, квалитетнији трансфер знања, остварује боље схватање суштине наставног садржаја, примењивост стеченог знања, оспособљеност за самостални рад ученика и самостално учење. Развија се стваралачко и критичко мишљење, флексибилност и флуентност личности, радозналост, дисциплинованост, упорност и истрајност у учењу (Ничковић, 1984). Проблемско учење се може комбиновати са другим врстама наставе, поред редовне наставе примењиво је у факултативној настави, а погодно је и за рад са даровитим ученицима. Интерактивни облици проблемског учења подстичу вршњачко учење. Деци различитих вештина и способности олак-

шавају укључивање у тимски рад. На овај начин су богатија и знања и искуства, већа је самосталност и сигурност у раду.

Слабости проблемског учења односе се на то да је проблемска настава захтеван наставни метод. За примену проблемског учење потребно је више времена и одлична припрема. Посебно је важно унапред урадити анализу наставног програма и ужи и примеренији избор садржаја који има специфичну логичку структуру, јер се не може примењивати на сваком наставном часу. Нису сви предмети, све теме и наставне јединице погодне за извођење ове наставе. „Ова настава не одговара свим ученицима, јер проблемске ситуације не стимулишу поједине ученике, тако да уколико ученици не разумију која је сврха учења решавањем проблема, неће се довољно укључити у тај процес. Једна од слабости ове наставе је и могућност шаблонизације учења и поучавања" (Муминовић, 2010). Овај облик наставе још увек се не примењује довољно и адекватно.

ЗАКЉУЧАК

На темељу сазнања бројних истраживања која су реализована у првој половини 20. века развила се теорија проблемске наставе, тј. теорија учења путем решавања проблема. Проблемску наставу и учење карактерише већа самосталност и активност ученика, већи квантитет и квалитет знања, мотивисанији и задовољнији ученици и могућност интерактивног, тимског, вршњачког учења. Ова настава подстиче развој стваралачког и критичког мишљења, развој квалитетног, трајног и функционалног знања. Овакво учење помаже ученицима различитих способности и вештина да се укључе у тимски рад којим се обезбеђује боље разумевање садржаја, повећава трајност усвојених знања и омогућава примена наученог. Проблемска настава доприноси кооперативности у раду, већој социјализацији ученика, чиме се постиже бољи квалитет знања и бољи квалитет друштвеног живота.

Шира примена проблемске наставе ипак је условљена оспособљеношћу самих наставника за планирање, организацију, примену и вредновање ефеката ове наставе. Један од фактора примене ове наставе, поред природе самих садржаја и предмета јесу и планирани циљеви и задаци наставе. Међутим, анализирајући особености проблемске наставе и учења, предности и слабости, можемо закључити да ова врста наставе најбоље резултате пружа у комбинацији са другим врстама наставе, као и да је једини и највећи проблем у примени проблемске наставе људски фактор.

Литература

Банђур, В. (2007). *Савремени модели рада у настави природе и друштва*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.

Бранковић, Д. (1999). *Интерактивно учење у проблемској настави*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Вилотијевић, М. (1998). *Врсте наставе*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1 – предмет дидактике.* Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2.* Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (2016). *Модели развијајуће наставе I.* Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.

Дејић, М. (1998). Кратак осврт на проблемску наставу. *Наша школа*, *Бања Лука*, 1–2, 104–121.

Думбовић, И. (2005). *Енциклопедија, педагози значајни за праксу у теорију одгоја*. Лекеник.

Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава – организација и облици*. Београд: Научна књига.

Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Научна књига.

Kajić, R. (1981). *Roman u sustavu problemske nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Ковачевић, З. (2007). Заступљеност самосталног рада ученика у васпитно--образовном процесу. Београд: *Педагогија,* 3.

Mayer, R. E. (1992). *A series of books in psychology. Thinking, problem solving, cognition (2nd ed.).* New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Мирковић, Ј. (2006). Проблемска настава. Београд: *Образовна технологија,* 4.

Муминовић, Х. (2010). Проблемско учење у настави. Београд: *Иновације у настави,* 23(4), 23–31.

National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee. *Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children Preparing for the 21st Century.* Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 2002.

Ничковић, Р. (1971). *Учење путем решавања проблема у настави*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Ничковић, Р. (1984). *Проблемско учење у настави*, Лозница: ГРО Пролетер (прилог са Симпозијума о проблемском учењу).

Poljak, V. (1989). *Pedagoška enciklopedija* 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: Školska knjiga, Sarajevo: Svjetlost, Titograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika, str. 255.

Пољак, В. (1982). *Дидактика.* Загреб: Школска књига.

Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Рубинштајн, С. Л. (1958), *О мишљењу и путевима његовог истраживања.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Спајић, Н. (2005). О неким питањима припремања и извођења проблемске наставе. *Педагошка стварност,* 51 (5–6), 430–442.

Стевановић, М. (2003). *Модели креативне наставе*. Ријека: Андромеда.

Стевановић, М. (1998). *Дидактика.* Тузла: R & S.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, *Службени гласник Републике Србије*, бр. 107/2012.

Terhart, E. (2001). *Методе поучавања и учења*. Загреб: Едука.

Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning,* 1(1).

Cobo, P., Fortuny, J. M. (2000). Social interactions and cognitive effects incontexts of area comparison problem solving, *Educational Studies in Mathematics,* vol. 42, 115–140.

Шпановић, С. (2000). *Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе*, Сомбор: Учитељски факултет.

Španović, S. (2005). Fleksibilni sistemi nastave i pedagoška komunikacija, U: *Međunarodni naučni skup Savremene koncepcije*, *shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 624–636.

White, H. (2001). Creating Problems for PBL: *Speaking of teaching,* 11(1), 1–9.

Dragana S. Ljubisavljević
Primary School *Vuk Karadžić*, Knjaževac

PROBLEM-BASED INSTRUCTION – PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Summary

Modern societies face various problems on daily level, from global, social, economic and political, and finally political problems. Only those societies which have got educated individuals, prepared to live and work in modern society, will be able to solve these problems. These facts confirm that education of every single individual is important, as well as their ability to solve the problems arising in the modern world. One of the potential solutions for overcoming the weaknesses of traditional education which insists on mechanical memorisation and reproduction would be to introduce new teaching models aimed at overcoming these weaknesses. One of numerous innovative approaches that stimulate the development of creativity is *problem-based instruction*, characterised by the development of creative thinking and ability to apply knowledge in new situations.

Keywords: *learning*, *knowledge*, *problem*, *problem situation*, *problem-based instruction*.

Dragana S. Ljubisavljević
Grundschule „Vuk Karadžić“ Knjaževac

PROBLEMUNTERRICHT – PERSPEKTIVE DER MODERNEN ERZIEHUNG UND AUSBILDUNG

Zusammenfassung

Die modernen Gesellschaften stehen heute vor zahlreichen Problemen, die von globalen, sozioökonomischen und politischen bis hin zu alltäglichen reichen. Nur Gesellschaften, deren Menschen ausgebildet und befähigt für das Leben und die Arbeit in einer modernen Zeit sind, können die Lösungen für diese Probleme anbieten. Diese Tatsache zeigt, wie wichtig es ist, jeden Menschen für das Leben in der heutigen Gesellschaft so zu erziehen und zu vorbereiten, dass er zahlreiche Probleme der modernen Welt lösen kann. Eine der Lösungen zur Überwindung der Schwächen der traditionellen Schulen und ihres Unterrichts, der hauptsächlich das mechanische Gedächtnis und die Reproduktion stimuliert, ist die Einführung neuer Modelle und Arbeitsmethoden. Zu den vielen Innovationen, die die Entwicklung kreativer und schöpferischer Persönlichkeiten fördern, gehört der Problemunterricht, der durch die Entwicklung kreativen Denkens und die Fähigkeit gekennzeichnet ist, das Gelernte in einer neuen Situation anzuwenden.

Schlüsselwörter: *Lernen*, *Kenntnisse*, *Problem*, *Problemsituation*, *Problemunterricht.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 373.2(497.6)
Оригинални научни чланак • 55–70
Примљен: 19.5.2019.
Прихваћен: 14.6.2019.

Marina I. Zeleničić
Zavod za školstvo u Mostaru
Sveučilište u Mostaru – Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti

SAMOVREDNOVANJE KVALITETE POJEDINIH UVJETA INSTITUCIONALNOG RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Rezime. Materijalno-tehnički i zdravstveno higijenski uvjeti, sigurnost i prehrana djece ključna su područja kvalitete koja osigurava preduvjete za cjelokupno funkcioniranje ustanove. Pored dionika koji su izravno uključeni u proces (odgajatelji, ravnatelji, stručni suradnici, zdravstveni djelatnici i pomoćno osoblje), kvaliteta je povezana s javnim obrazovnim politikama koji su također odgovorni za kvalitetno funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove (odgovornost ministarstva, zavodi, instituti…) te s roditeljima djece koja pohađaju odgojno-obrazovnu ustanovu. Razumijevanje kvalitete prediktor je sinergije djelovanja. Zato je istražena percepcija vitalno zainteresiranih čimbenika (N = 572) o materijalno-tehničkim i zdravstveno higijenskim uvjetima, sigurnosti i prehrani djece u svim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hercegovačko-neretvanskoj županiji (N = 21 predškolska ustanova). Instrument je konstruiran na temelju analize relevantne literature. Pouzdanost instrumenta utvrđena je primjenom koeficijenta Cronbach's alpha, (λ = 0,83). Ispitanici visoku važnost pridaju pokazateljima koji procjenjuju sigurnost prostora u kojem borave djeca. Slijede pokazatelji koji se odnose na sanitarne i higijenske zahtjeve te prehranu djece. Nešto niže, ali nikako zanemarivo, ispitanici pridaju važnost dostupnosti didaktičkog materijala za učeće aktivnosti kao i okruženju koje omogućava samostalnu aktivnost djeteta, ali i potiče na zajedničke igre i druženja. Ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, usmjerenim na razvoj kvalitete, pokazatelji dobiveni ovim istraživanjem mogu poslužiti za sustavno praćenje, sagledavanje i poboljšanje istraživanih uvjeta.

Ključne riječi: *materijalno-tehnički*, *zdravstveno-higijenski uvjeti*, *sigurnost*, *prehrana djece.*

UVOD

Okruženje u kojem boravi dijete u institucionalnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja značajno je za razvoj pojedinca, njegovu kognitivnu i emocionalnu stabilnost. Djeca predškolske dobi su posebno osjetljiva društvena skupina s izraženim razvojno bitnim potrebama i zahtjevima za pažljivo biranim okruženjem koje će pružiti udoban, zdrav i stimulativan boravak. Djeca koja danas odrastaju jednom će se baviti i zanimanjima koja danas ne postoje, stoga je fokus usmjeren na jednu od kompetencija „učiti kako učiti", definiranu Evropskim okvirom (Eurydice, 2012). Kako bi se djeci omogućilo iskustveno učenje trebamo im ponuditi uvjete u kojima se potiču na istraživanje. U institucionalnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od iznimne su važnosti materijalno-tehnički, zdravstveno-higijenski uvjeti, sigurnost i prehrana djece što pokazuju brojna istraživanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017; Edwards & Gandini, 2015; Bašić, 2012; Valjan Vukić, 2012; Veselinović, 2010; Andevski, 2008; Sindik, 2008). Analiza recentnih istraživanja ukazuje na važnost uvjeta koji se razvijaju kroz proces (samo)vrednovanja (Kundačina i Stamatović, 2018).

Zemlje usmjerene na razvoj kvalitete sustavno vrednuju praksu uvažavajući kulturološke različitosti i gospodarski kontekst. U Bosni i Hercegovini obrazovanje je decentralizirano te svaka županija ima različite zakonske propise, ali i financijske mogućnosti. Nameće se potreba ujednačenih indikatora vrednovanja. Cilj ovog istraživanja upravo je analiza postojećih uvjeta i percepcija dionika procesa kao prediktor izrade indikatora.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Istražujući kvalitetu institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja *New York Center* (NYC) – *Department of Education* definirao je četiri ljestvice za procjenu koje su dizajnirane za različite segmente u području ranog djetinjstva. Najčešće korištena skala ocjene okruženja je ECERS-R[1] (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised), a uključuje: prostor i namještaj, rutine osobne njege, jezična kompetentnost, provedba aktivnosti, interakcija, struktura programa, roditelji i zaposlenici. Prostorno-materijalno okruženje se procjenjuju kroz pokazatelje za: unutarnji prostor; namještaj za njegu, igru i učenje; namještaj za opuštanje i udobnost; raspored soba za igru; prostor za privat-

[1] NYC Department of Education PRE-K; FORALL je ponudio revidiranu skalu procjene okruženja.

nost; zaslon povezan s djetetom; prostor za razvoj krupne motorike; sprave za razvoj krupne motorike (Clifford, Reszka, Rossbach, 2010). Autori Langill, Elicker i Ruprecht (2013) izdvajaju četiri indikatora koja procjenjuju kvalitetu skrbi o djeci: zdravlje i sigurnost; okruženje za učenje; planirani kurikulum i nacionalna akreditacija. Svaka razina uključivala je specifične standarde koji su trebali biti ispunjeni kako bi razina bila dodijeljena.

Dječji vrtići tipološki i morfološki, ističu arhitekti (Silov i Silov, 2006), iznimno su zanimljiv zadatak koji predstavljaju izazov kreiranja forme, opne, unutarnjeg i vanjskog prostora, primjene zanimljivih materijala i boja, a sve kroz didaktičku prizmu. Prostori koje arhitekt zamišlja projektirajući dječji vrtić moraju biti kreirani s puno pažnje i s visokom razinom izvedbe. Stanković, Tanić, Kostić, Vrečić, Kekovic, Cekić i Nikolić (2015) navode kako elementi izgrađeni u prostoru mogu pomoći i podržati djecu u njihovom funkcioniranju unutar granica vlastitih sposobnosti. Istodobno se mogu identificirati mentalne i fizičke potrebe djece, emocionalna stanja, društvene težnje i utjecaj društvenog okruženja promatrajući dječje aktivnosti, akcije i igru. Rasprava o potrebama djece predškolske dobi naglašava:

– sigurnost djece, njihovo razumijevanje i orijentaciju u prostoru,

– dječju potrebu za opremom unutar prostora i mogućnost poticanja djece na stvaranje prostora i

– osobnost i privatnost djece unutar prostora (Stanković i sur., 2015).

Autorice Elvstrand i Hellberg (2017), analizirajući opremu u dječjem vrtiću naglašavaju tehnološke aspekte. Pri opažanju je primijećeno kako *playboxi*[2] mogu potaknuti maštu, dok u isto vrijeme njihov sadržaj ograničavaju način na koji se igra može kreirati, dok *building room*[3] djeci pruža priliku za odabir različitog sadržaja koji potiče razvoj kreativnosti, eksploraciju i ekspresiju. Razvidno je kako svaka odgojno-obrazovna skupina treba biti opremljena općim i suvremenim didaktičkim sredstvima.

Učenje kroz igru temelji se na djetetovoj znatiželji i spremnosti usvajanja novih znanja u kojem su odgajatelj i okruženje važni za podupiranje dječje sposobnosti učenja. Zato, fizičko okruženje u institucionalnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djecu treba poticati na aktivno djelovanje te omogućiti učinkovit socio-emocionalni, motorički, kognitivni razvoj kao i razvoj govora, komunikacije i stvaralaštva.

[2] U playboxu se nalaze različite vrste materijala kojima je cilj stimulirati igru na različite načine. Playboxi se mogu koristiti u zatvorenom, ali i na otvorenom prostoru.
[3] Building room je prostor za gradnju opremljen kutijama koje su ispunjene različitim oblicima građevinskog materijala.

Autori Kacjan Zgajnar, Galičič, Urška, Pajek i Dovjak (2013) su analiziranjem sanitarno-tehničkih i higijenskih uvjeta u vrtićima apostrofirali sposobnost čišćenja materijala, akustiku prostora, prirodno dnevno svjetlo, pitanja sigurnosti i udobnosti, kao i moguće štetne učinke na zdravlje. Istaknuto je kako posebnu pozornost treba posvetiti odabiru higijenski prikladnog materijala s dobrom apsorpcijom zvuka te osigurati organizacijske mjere koje uključuju provedbu zakonodavstva o razini zaštite od buke svih korisnika (djece, osoblja).

Istražujući sigurnost okruženja u kojem borave djeca Weiqi (2014: 171) navodi potrebu stvaranja prirodnog okruženja što se postiže toplim prirodnim bojama i elementima kao što je *krov duga* i *strop oblak* čime se potiče ugodno raspoloženje i maštovitost kod djece te poboljšava učinkovito učenje. Kako bi se spriječile mehaničke prijetnje autor preporuča savitljive i zaobljene kutove ormara, pultova, stolova i stolica te stropni materijal od gipsanih ploča koje su lagane, apsorbiraju zvuk i usporavaju plamen. Prostori trebaju biti sigurni i pristupačni kako djeci ne bi predstavljali neprihvatljive rizike te boravak u njima bio bez štetnih učinaka po zdravlje. Isto tako poželjno je da prostor u kojem borave djeca ponudi izazove koji će potaknuti djecu na učenje otkrivanjem i vlastitom aktivnošću koje će ih povesti u *zonu sljedećeg razvoja*.

Prehrana djece u dječjim vrtićima jedan je od indikatora kvalitete. Globalne i regionalne (UNICEF/WHO/World Bank Group Joint Child Malnutrition Estimates) procjene ukazuju na pothranjenost, a temelje se na podacima iz 152 zemlje i teritorija, 90% ukupne djece mlađe od 5 godina[4]. Razina pothranjenosti (oko 149 milijuna djece mlađe od 5 godina) djece ostaje neprihvatljiva u cijelom svijetu s naglaskom na zemlje u razvoju. Studija koja se bavila istraživanjem pothranjenosti djece koja žive u Aziji i Africi utvrdila je značajnu povezanost pothranjenosti i djetetove dobi, spola, obrazovanja majki, religije te uvjetnosti doma u kojem dijete boravi. Temeljem studije preporučene su mjere dopunske prehrane u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i nadzor nad provedbom programa u svrhu osiguravanja uravnotežene ishrane (Arepalli i Rao, 2016). Rezultati istraživanja (Rysha, Gjergji, Ploeger, 2017) provedenog na Kosovu pokazuju kako je pothranjenost djece predškolske dobi niska, ali je evidentna prekomjerna težina i pretilost djece u dobi od 24 do 83 mjeseca. Dobiveni rezultati ove studije u skladu su s drugim međunarodnim istraživanjima (Gonzales-Suarez, Grimmer-Somers, Worleyl, 2009; Dennison, Rockwell, Bakeri, 1997) koja pokazuju pretilost i prekomjernu tjelesnu težinu kod djece rane i predškolske dobi u manje razvijenim zemljama kao i u tranzicijskim društvima. Razvidna je potreba za osiguravanjem uravnotežene ishrane, u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja odgovara potrebama djece.

[4] *Levels and trends in child malnutrition*, podaci objavljeni 2019. godine. https://www.who.int/nutgrowthdb/jme-2019-key-findings.pdf?ua=1

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Važnost institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja empirijski je dokazana brojnim istraživanjima (Visković, 2017; Vann, 2015; Hujala, 2013; Moss, 2008; Sindik, 2008), koja ističu nužnost visoko kvalitetnih kurikuluma. Svrha fleksibilnog i razvojno usmjerenog kurikuluma jeste razumijevanje pojedinca u interaktivnom odnosu s okruženjem, načinima, izvorima i sadržajima učenja (Visković, 2016). Jedan od bitnih preduvjeta kvalitetnog funkcioniranja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je sagledavanje materijalno-tehničkih uvjeta, zdravstveno-higijenskih uvjeta, sigurnosti i prehrane djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa procjenjuju zaposlenici u predškolskim ustanovama kroz samovrednovanje te nadležni evaluatori kroz vanjsko vrednovanje. Prihvaćajući odgovornost i ulogu svih dionika procesa u razvoju kvalitete istražena je njihova procjena.

Cilj istraživanja bio je ispitati i analizirati percepciju vitalno zainteresiranih čimbenika o zastupljenosti kao i važnosti materijalno-tehničkih uvjeta, zdravstveno higijenskih uvjeta, sigurnosti i prehrane djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Slijedom provedene teorijske analize, pretpostavlja se H_1: *Kvaliteta materijalno-tehničkih uvjeta*, *zdravstveno higijenskih uvjeta*, *sigurnosti i prehrane djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u HNŽ-i prema procjeni ispitanika na zadovoljavajućoj*[5] *je razini*; H_2: *Ispitanici pojedinim pokazateljima za navedene uvjete pridaju veću važnost nego što je uočena njihova zastupljenost te* H_3: *Pretpostavljamo kako će se na temelju nalaza istraživanja definirati pokazatelji kvalitete materijalno-tehničkih uvjeta*, *zdravstveno higijenskih uvjeta*, *sigurnosti i prehrane djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja*.

Istraživanje je provedeno u svim (N = 21) ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na razini HNŽ-e. Istraženo je mišljenje odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, zdravstvenih djelatnika, pomoćnog osoblja, roditelja/staratelja djece koja pohađaju predškolsku ustanovu te predstavnika osnivača, o zastupljenosti i važnosti pokazatelja kvalitete materijalno-tehničkih uvjeta, zdravstveno higijenskih uvjeta, sigurnosti i prehrani djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Reprezentativni uzorak je obuhvatio 572

[5] Prema dominantnim paradigmama u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kvaliteta se određuje kao (…) relativni koncept, a ne objektivna realnost, kao subjektivna kategorija (Antolić Majcen i Pribela-Hodap, 2017: 16 prema: Moss, 1994; Moss i Pence, 1994; Woodhead, 1994), stoga *zadovoljavajuća* razina podrazumijeva subjektivnu procjenu ispitanika.

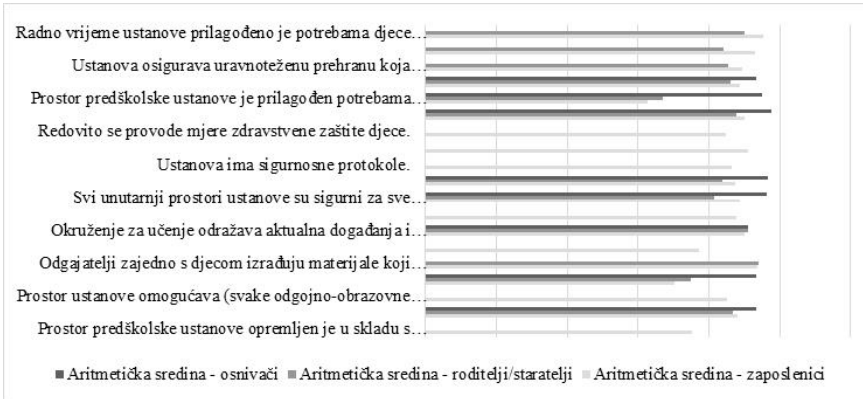
ispitanika, od čega su N = 264 (46,1 %) zaposlenika (odgajatelji, ravnatelji, stručni suradnici, zdravstveni djelatnici i pomoćno osoblje) u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, N = 275 (47,9 %) roditelja/staratelja djece koja pohađaju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te N = 33 (5,8 %) predstavnika osnivača.

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument temeljem analize relevantne literature (Bennett, Madigan, Radulović i Miškeljin, 2012; Slunjski i sur., 2012). Izrađene su inačice prema poduzorcima: zaposlenika, roditelja/staratelja i osnivača. Instrument sadrži četiri varijable koje su definirane s 19 čestica (pokazatelja kvalitete). Svoju procjenu ispitanici su, kako za zastupljenost tako i za važnost, izražavali na kontinuumu od 1 do 5 (1 – uopće nije važno/1 – nije zapaženo do 5 – od iznimne je važnosti/5 – zapaženo u cijelosti). Za sve čestice su naznačeni deskriptivni pokazatelji.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Utvrđivanjem mišljenja ispitanika o zastupljenosti ponuđenih indikatora (pokazatelja kvalitete traženih uvjeta) utvrđena je validnost mjernog instrumenta. Pouzdanost instrumenta utvrđena je primjenom koeficijenta Cronbach's alpha, iznosi $\lambda = 0,83$.

Za indikator koji se odnosi na zajedničko, odgajatelja i djece, izrađivanje didaktičkog materijala roditelji (M = 4,70) kao i zaposlenici (M = 4,68) primjećuju najveću zastupljenost. Predstavnici osnivača najzastupljenijim procjenjuju indikator koji se odnosi na socio-emocionalno okruženje prostora. Najniža razina procjene od strane zaposlenika (M = 3,51), ali i od strane roditelja (M = 3,74), iskazana je za varijablu *opremljenost didaktičkim materijalima* dok predstavnici osnivača (M = 4,36) nešto više procjenjuju zastupljenost ovog indikatora, ali je i kod ovih ispitanika ovo jedan od najmanje zastupljenih indikatora. Primjetno je kako predstavnici osnivača ponuđene pokazatelje kvalitete rada procjenjuju zastupljenijim od roditelja, ali i zaposlenika. Na temelju dobivenih vrijednosti zaključeno je kako je zastupljenost pokazatelja kvalitete traženih uvjeta rada po mišljenju ispitanika na zadovoljavajućoj razini čime je potvrđena prva postavljena hipoteza. Istraživanje implementacije procesa samovrednovanja u Republici Hrvatskoj pokazuje kako su prosječne procjene kvalitete područja *prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada* na skali od 7 stupnjeva u rasponu od 4,87 do 6,00 (Antolić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).



Grafikon 1. *Procjena ispitanika o zastupljenosti traženih pokazatelja.*

Slijedom nalaza istraživanja opravdano je pretpostaviti kako ispitanici pojedinim pokazateljima za navedene uvjete pridaju veću važnost nego što je uočena njihova zastupljenost (Tablica 1) čime je potvrđena druga hipoteza.

Tablica 1. *Mišljenje zaposlenika o važnosti i zastupljenosti traženih pokazatelja*

Važnost i zapaženost/zastupljenost sljedećih tvrdnji:	M – važnost	SD – važnost	M – zastupljenost	SD – zastupljenost
Ustanova je opremljena općim i suvremenim didaktičkim sredstvima.	4,68	0,56	3,51	1,24
Okruženje za učenje odražava aktualna događanja i odgojno-obrazovne aktivnosti (dominiraju radovi djece koji imaju edukativnu, informativnu, estetsku funkciju).	4,72	0,63	4,50	0,82
Svi unutarnji prostori ustanove su sigurni za sve (osvjetljenje, zaštićeni otvori, sigurnosna vrata...).	4,88	0,36	4,44	0,82
Dvorište ustanove je sigurno za sve.	4,96	0,18	4,36	1,08
Prostorni uvjeti, oprema i namještaj adekvatno se održavaju u skladu s osnovnim sanitarnim i higijenskim zahtjevima.	4,91	0,30	4,50	0,83
Ustanova osigurava uravnoteženu prehranu koja odgovara potrebama djece predškolskog uzrasta.	4,90	0,29	4,46	0,90

Najmanje važan indikator, po procjeni zaposlenika, je o opremljenosti općim i suvremenim didaktičkim sredstvima koji također ima visoku aritmetičku sredinu (M = 4,68), dok najviše važnosti pridaju pokazateljima koji se odnose na sigurnost (M = 4,96) te na sanitarno-higijenske uvjete i prehranu djece. Ključni dionici u Republici Hrvatskoj su opremljenost ustanove, na skali od 7 stupnjeva, također procijenili nešto niže (M = 5,28; SD = 1,64) (Antolić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Skorom subskala utvrđena je procjena važnosti i zastupljenosti istraživanih pokazatelja (Tablica 2) o kojima su se izjašnjavali zaposlenici. Na temelju vrijednosti aritmetičkih sredina zbrojnih rezultata na subskalama upitnika možemo vidjeti kako su zaposlenici za istraživane pokazatelje procijenili kako su bolji trenutno, nego što misle da su važni.

Tablica 2. *Deskriptivni parametri tvrdnji zaposlenika o važnosti i zastupljenosti istraživanih uvjeta*

	Minimum	Maksimum	M	SD
Materijalno-tehnički i zdravstveno--higijenski uvjeti, sigurnost i prehrana djece (VAŽNOST)	60,00	80,00	77,35	3,57
Materijalno-tehnički i zdravstveno--higijenski uvjeti, sigurnost i prehrana djece (ZASTUPLJENOST)	48,00	95,00	81,74	10,67

Roditelji (Tablica 3) najmanju važnost pridaju indikatoru koji se odnosi na opremljenost prostora didaktičkim sredstvima (M = 4,53) koji je ujedno i među najmanje zastupljenim indikatorima. Indikatori kojima roditelji daju visoku važnost su oni koji se odnose na sigurnost vanjskog i unutarnjeg prostora (M = 4,90) te prilagođenost prostora potrebama djece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (M = 3,35), što su ujedno i indikatori za koje roditelji procjenjuju kako su među najmanje uočenim indikatorima. Upravo je za ove indikatore uočeno najveće odstupanje u važnosti i zapaženosti, dok je za indikatore koji se odnose na realizaciju odgojno-obrazovnog procesa, po mišljenju roditelja/staratelja, registrovano najmanje odstupanje u procjeni važnosti i zastupljenosti.

Skorom subskala utvrđena je procjena važnosti i zastupljenosti istraživanih pokazatelja (Tablica 4) o kojima su se izjašnjavali roditelji/staratelji djece koja pohađaju predškolske ustanove.

Tablica 3. *Mišljenje roditelja/staratelja o važnosti i zastupljenosti traženih pokazatelja*

Važnost i zapaženost/zastupljenost sljedećih tvrdnji:	M – važnost	SD – važnost	M – zastupljenost	SD– zastupljenost
Ustanova je opremljena općim i suvremenim didaktičkim sredstvima.	4,53	0,70	3,74	1,03
Svi unutarnji prostori ustanove su sigurni za sve (osvjetljenje, zaštićeni otvori, sigurnosna vrata...).	4,83	0,40	4,07	1,00
Dvorište ustanove je sigurno za sve (ograda…).	4,90	0,32	4,18	1,09
Prostorni uvjeti, oprema i namještaj adekvatno se održavaju u skladu s osnovnim sanitarnim i higijenskim zahtjevima.	4,87	0,37	4,39	0,84
Prostor predškolske ustanove je prilagođen potrebama djece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.	4,69	0,59	3,35	1,31
Ustanova osigurava uravnoteženu prehranu koja odgovara potrebama djece predškolskog uzrasta.	4,86	0,36	4,27	0,91
Radno vrijeme ustanove prilagođeno je potrebama djece i roditelja.	4,84	0,37	4,50	0,83

Na temelju dobivenih vrijednosti možemo zaključiti kako roditelji sve pokazatelje kvalitete istraživanih uvjeta procjenjuju kao više važnim nego što percipiraju njihovu zastupljenost.

Tablica 4. *Deskriptivni parametri tvrdnji roditelja/staratelja o važnosti i zastupljenosti istraživanih uvjeta*

	Minimum	Maksimum	M	SD
Materijalno-tehnički i zdravstveno--higijenski uvjeti, sigurnost i prehrana djece (VAŽNOST)	41,00	60,00	57,14	3,48
Materijalno-tehnički i zdravstveno--higijenski uvjeti, sigurnost i prehrana djece (ZAPAŽANJE)	17,00	60,00	50,69	7,17

Predstavnici osnivača (Tablica 5) najmanju važnost (M = 4,54) pridaju indikatoru koji se odnosi na okruženje koje odražava aktualna događanja i

odgojno-obrazovne aktivnosti, dok indikator koji se odnosi na sanitarno-higijenske zahtjeve (M = 4,87) procjenjuju kao najvažniji. Najmanja zastupljenost, po procjeni predstavnika osnivača, vidljiva je za indikator o transparentnosti evidencije o prehrani djece (M = 3,42), a najviše zastupljen procjenjuju indikator koji govori o cjelokupnom pozitivnom socio-emocionalnom okruženju (M = 4,69). Rezultati istraživanja (Zeleničić, 2016) u Zapadno-hercegovačkoj županiji također pokazuju kako ispitanici prepoznaju važnost materijalno-tehničkog okruženja percipirajući u skupinama pozitivnu atmosferu, spontanu i otvorenu za komunikaciju. Najveća razlika u važnosti i zastupljenosti vidljiva je za indikator o transparentnom vođenju evidencije o prehrani djece.

Tablica 5. *Mišljenje predstavnika osnivača o važnosti i zastupljenosti traženih pokazatelja*

Važnost i zapaženost/zastupljenost sljedećih tvrdnji:	M– važnost	SD – važnost	M– zastu-pljenost	SD – zastu-pljenost
Cjelokupan prostor predškolske ustanove uređen je tako da pruža utisak dobrodošlice.	4,66	0,81	4,69	0,52
Okruženje za učenje odražava aktualna događanja i odgojno-obrazovne aktivnosti (dominiraju radovi djece koji imaju edukativnu, informativnu, estetsku funkciju).	4,54	0,83	4,15	0,83
Prostorni uvjeti, oprema i namještaj adekvatno se održavaju u skladu s osnovnim sanitarnim i higijenskim zahtjevima.	4,87	0,41	4,46	1,07
Predškolska ustanova vodi transparentno evidenciju o prehrani djece.	4,66	0,81	3,42	1,37

Statistička značajnost razlika aritmetičkih sredina za skupinu zaposlenika i skupinu roditelja/staratelja provjerena je t-testovima te na temelju njihovih vrijednosti (Tablica 6) možemo donijeti sljedeće zaključke. Zaposlenici pridaju veću važnost svim navedenim tvrdnjama, izuzev prilagođenosti radnog vremena potrebama roditelja. Statistički značajno zaposlenici pridaju veću važnost tvrdnjama koje se odnose na socio-emocionalno okruženje prostora ($t = –4,52$; $p = 0,00$) te na uvažavanje individualnih razlika u pogledu kulture, zdravstveno-higijenskih navika, potrebu za hranom i snom ($t = –3,86$; $p = 0,00$). Što se tiče zastupljenosti, statistički značajna razlika u korist zaposlenika je dobivena za tvrdnje koje uvažavaju individualne razlike ($t = –6,10$; $p = 0,00$) te tvrdnje koje

se odnose na sigurnost (t = –4,63; p = 0,00) i prilagođenost radnog vremena roditeljima/starateljima djece (t = –4,23; p = 0,00). Važnost prilagođenosti radnog vremena sukladno potrebama djece i roditelja (M = 6,20; SD = 1,32) kao i socio-emocionalnog okruženja (M = 6,07; SD = 1,24) vidljiva je i u drugim istraživanjima (Antolić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Tablica 6. *t-test za skupinu zaposlenika i skupinu roditelja/staratelja*

PROCJENA VAŽNOSTI	t-test	df	p
Cjelokupan prostor predškolske ustanove uređen je tako da pruža utisak dobrodošlice.	–4,52*	532	0,00
Ustanova je opremljena općim i suvremenim didaktičkim sredstvima.	–2,84*	536	0,00
Uvažavaju se individualne razlike među djecom u pogledu kulture, zdravstveno-higijenskih navika, potreba za hranom i snom.	–3,86	533	0,00
Radno vrijeme ustanove prilagođeno je potrebama djece i roditelja.	1,59	532	0,11
PROCJENA ZASTUPLJENOSTI	t-test	df	p
Svi unutarnji prostori ustanove su sigurni za sve (osvjetljenje, zaštićeni otvori, sigurnosna vrata...).	–4,63	534	0,00
Dvorište ustanove je sigurno za sve (ograda…).	–1,89	530	0,05
Uvažavaju se individualne razlike među djecom u pogledu kulture, zdravstveno-higijenskih navika, potreba za hranom i snom.	–6,10	531	0,00
Radno vrijeme ustanove prilagođeno je potrebama djece i roditelja.	–4,23	535	0,00

Utvrđena je statistički značajna razlika procjene pojedinih indikatora prema poduzorcima zaposlenika i predstavnika osnivača (Tablica 7). Zaposlenici statistički značajno, pridaju veću važnost tvrdnjama koje se odnose na okruženje koje pruža utisak dobrodošlice (t = –1,99; p = 0,04); na sigurnost dvorišta ustanove (t = –2,26; p = 0,02) te na transparentno vođenje evidencije o ishrani djece (t = –2,03; p = 0,04). Što se tiče zastupljenosti istih uvjeta, i zaposlenici i predstavnici osnivača ih slično procjenjuju, odnosno nijedna razlika nije statistički značajna. Na temelju prethodno iznesenih istraživanja i analiza zaključujemo kako je druga hipoteza istraživanja, koja glasi: *Ispitanici pojedinim pokazateljima za navedene uvjete pridaju veću važnost nego što je uočena njihova zastupljenost,* potvrđena.

Tablica 7. *t-testovi za skupinu zaposlenika i skupinu osnivača*

	t-test	df	p
PROCJENA VAŽNOSTI			
Cjelokupan prostor predškolske ustanove uređen je tako da pruža dojam dobrodošlice.	–1,99	291	0,04
Dvorište ustanove je sigurno za sve (ograda…).	–2,26	288	0,02
Predškolska ustanova vodi transparentnu evidenciju o prehrani djece.	–2,03	295	0,04
PROCJENA ZASTUPLJENOSTI			
Cjelokupan prostor predškolske ustanove uređen je tako da pruža dojam dobrodošlice.	–0,27	294	0,78
Ustanova je opremljena općim i suvremenim didaktičkim sredstvima.	0,61	294	0,54
Svi unutarnji prostori ustanove su sigurni za sve (osvjetljenje, zaštićeni otvori, sigurnosna vrata...).	–0,49	294	0,61

Iz svega do sada iznesenog može se zaključiti kako su dobiveni pokazatelji kvalitete istraživanih uvjeta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, što je i bio cilj temeljem kojeg je potvrđena treća hipoteza: *Pretpostavljamo kako će se na temelju nalaza istraživanja definirati pokazatelji kvalitete materijalno-tehničkih uvjeta, zdravstveno higijenskih uvjeta, sigurnosti i prehrane djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja.*

ZAKLJUČAK

U Bosni i Hercegovini, po pitanju obrazovanja, županije imaju različitu zakonsku regulativu te uvažavajući kulturološke i tradicijske različitosti svake županije potrebno je definirati zasebne standarde kvalitete. Slijedom dobivenih rezultata istraživanja percepcije vitalno zainteresiranih dionika o važnosti materijalno-tehničkih uvjeta, zdravstveno higijenskih uvjeta, sigurnosti i prehrane djece u predškolskim ustanovama definirani su pokazatelji za Hercegovačko-neretvansku županiju. Ispitanici visoku važnost pridaju pokazateljima koji procjenjuju sigurnost prostora u kojem borave djeca. Slijede pokazatelji koji se odnose na sanitarne i higijenske zahtjeve te prehranu djece. Nešto niže, ali nikako zanemarivo, ispitanici pridaju važnost dostupnosti didaktičkog materijala za učeće aktivnosti kao i okruženju koje omogućava samostalnu aktivnost djeteta, ali i potiče na zajedničku igru i druženja.

Pokazatelji ponuđeni kao rezultat ovog istraživanja mogu poslužiti vitalno zainteresiranim čimbenicima HNŽ-e za samovrednovanje, ali i vanjsko vred-

novanje. Također, ostalim županijama u Bosni i Hercegovini, uvažavajući specifičnost svake pojedine županije, mogu poslužiti kao poticaj i smjernice, za sustavno praćenje, sagledavanje i poboljšanje istraživanih uvjeta.

Literatura

Andevski, M. (2008). Mogućnosti i granice učenja za održivi razvoj. U Uzelac, V. i Vujičić, L. (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, 249–254. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.

Antulić Majcen, S. i Pribela Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti*: *Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.

Arepalli, S. i Rao, G. V. (2016). Study of nutritional status of preschool children in areas of Kallur Primary Health Center, *International Journal of Medical Science and Public Health 5*(11), 2351–2354. https://www.ejmanager.com/mnstemps/67/67-1462618345

Bašić, J. (2012). Socijalno-emocionalno učenje i prevencija rizičnih ponašanja u okruženju predškolskih ustanova. U: *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (495–513). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Bennett, M., Madigan, I., Radulović, L., Miškeljin L. (2013). *Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Clifford, R., Reszka, S., & Rossbach, H. (2010). *Reliability and Validity oftheEarlyChildhoodEnvironment Rating Scale*. https://www.ersi.inf/PDF/ReliabilityEcers.pdf

Edwards, C. P. & Gandini, L. (2015). Teacher researchin Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role. *Voices of Practitioners: Teacher Research in Early Childhood Education*, Winter, 10(1). http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/105

Elvstrand, E. & Hellberg, K. (2017). The educators' thoughts on technology in preschools, Linköping University, https://old.liu.se/uv/

European Commission/EACEA/Eurydice, (2012). Developing Key Competences at Schoolin Europe: Challenges and opportunities in Europe. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN

Gonzales-Suarez, C., Grimmer-Somers, K. & Worleyl, A. (2009). Is food in take associated, *Journal of Clinical Nutrition*, 1(3), 107–19.

Kacjan Zgajnar, K., Galičič, A., Urška, Z., Pajek, L. i Dovjak, M. (2013). Analysis of sanitary-technical and hygienic conditions of Slovenian kindergartens and proposed measures. *International Journal of Sanitary Engineering Research*. 7, 4–20.

Kundačina, M. i Stamatović, J. (2018). Nastavničke kompetencije za obezbeđivanje kvaliteta rada škole. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu,* XI(11), 181–187.

Langill, C., Elicker, J. & Ruprecht, K. (2013). *Paths to QUALITY: A Child Care Quality Rating System for Indiana. Phase 2 Evaluation Methods and Measures*. Center for Families Publications. Paper 47. http://docs.lib.purdue.edu-/cffpub/47

Rysha, A., Gjergji, T. M. & Ploeger, A. (2017). Nutritional status of preschool children attending kindergartens in Kosovo. *Journal of health, population, and nutrition*, 36(1). doi:10.1186/s41043-017-0105. https://www.ncbi. nlm.nih-gov/pmc/articles/PMC5455104/

Silov, B. i Silov, D. (2006). Kako planirati kvalitetne, a zanimljivije vrtiće? *Dijete vrtić obitelj,* 12 (45), 13–14.

Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3 (1)*,* 143–154.

Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S. i Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Stanković, D., Tanić, M., Kostić, A., Vrečić, S., Kekovic, A., Cekić, N., Nikolić, V. (2015). Resurgence of Indoor Environment of Preschool Building. *International Scientific Conference Urban Civil Engineering and Municipal Facilities*. https://www.sciencedirect.com/science/journal/18777058/117/supp/C

Valjan Vukić, V., (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi, *Magistra ladertina*, 7 (7), 123–132.

Veselinović, Z. (2010). Roditeljsko vrednovanje preventivnog programa sigurnosti djece u dječjem vrtiću. *Metodički ogledi*, *17*(1–2), 177–198. Preuzeto s http://hrcak.srce.hr/68501

Visković, I. (2017). Transition Procedures as Predictors of Academic Success. *Early Childhood Relationship: The Foundation for a Sustainble Future*, 1(1), 278–278.

Visković, I. (2015). Kurikularni pristup institucionalnom odgoju i obrazovanju. *Učenje i nastava,* I (3), 457– 468.

Weiqi, Chu (2014). *Safety is sues of children age 3–5 years in school classrooms: a perspective of classrooms in the United States*. GraduateThesesand Dissertations. 14103. https://lib.dr.iastate.edu/etd/14103

Zeleničić, M. (2016). Procjena valjanosti kao preduvjet za poboljšanje kvalitete rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Mostariensa,* 20(1–2), 133–148.

Marina I. Zeleničić
Institute for Education, Mostar
University of Mostar – Faculty of Natural Sciences, Mathematics and Education

SELF-EVALUATING THE CONDITIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE INSTITUTIONS

Summary

Material and technical conditions, hygiene and sanitation, safety and nutrition of children are the areas on which the entire operation of the early childhood education and care institutions depends. In addition to those directly involved in the process (preschool and kindergarten teachers, principal, expert associates, health professionals and support staff), the requirements are also related to the public education policies which define the functioning of education institutions (responsibility of the Ministry, institutes, etc.), and finally, parents of the children that attend the education institution. Understanding the conditions is a predictor of action synergy. This is why we examined the perception of all the parties involved (N = 572) about material and technical conditions, hygiene and sanitation, safety and nutrition of children in all early childhood education and care institutions in the Herzegovina-Neretva Canton (N = 21 preschool institutions). The instrument was constructed based on the analysis of relevant literature. Reliability of the instrument was determined using Cronbach's alpha coefficient (λ = 0,83). The respondents placed great importance on the indicators related to the safety of the surroundings where children spend their time. They are followed by indicators related to hygiene and sanitation, and children's meals. Indicators referring to accessibility to didactic materials for learning activities, as well as the environment that enables children to engage in independent activities, but also encourages group games and socialising were ranked slightly lower, but not negligibly lower. Early childhood education and care institutions that care for the wellbeing of their protégés and the quality of their operation should use the indicators obtained in this research as instructions for systematic monitoring, supervision, analysis and improvement of the investigated conditions.

Keywords: *material and technical conditions*, *hygiene and sanitation*, *safety*, *nutrition of children*.

Marina I. Zeleničić
Schulverwaltung Mostar
Universität Mostar, Fakultät für Natur- und Erziehungswissenschaften

SELBSTEVALUATION DER QUALITÄT EINZELNER BEDINGUNGEN IN DER FRÜHEN INSTITUELLEN ERZIEHUNG UND AUSBILDUNG

Zusammenfassung

Materialtechnische und gesundheitshygienische Bedingungen, Sicherheit und Ernährung der Kinder sind Schlüsselbereiche der Qualität, die die Voraussetzungen für das sämtliche Funktionieren der Einrichtung. Neben den direkt am Prozess beteiligten Akteuren (Pädagogen, Direktoren, Fachmitarbeiter, Medizinfachmitarbeiter und Hilfskräfte) haben auch die Akteure der öffentlichen Bildungspolitik (Ministerien, Institute usw.) ihre Verantwortung für die Funktionsqualität der Bildungseinrichtungen, zusammen mit den Eltern der Kinder, die eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung besuchen. Das Verständnis der Qualität ist die Voraussetzung für eine synergische Wirkung. Deshalb wurde die Wahrnehmung lebenswichtiger Faktoren (N = 572) über die materiellen und technischen Gesundheits- und Hygienebedingungen, Sicherheit und Ernährung der Kinder in allen Einrichtungen der Vorschulerziehung in der Region Herzegowina – Neretva untersucht (N = 21 Vorschuleinrichtung). Instrument basiert auf einer relevanten Literaturanalyse. Die Zuverlässigkeit des Instruments wurde unter Verwendung des Cronbachs alpha Koeffizienten ($\lambda = 0,83$) bestimmt. Die Befragten legen großen Wert auf Indikatoren, die die Sicherheit des Kinderraums bewerten. Danach folgen Indikatoren, die sich auf Sanitare- und Hygieneanforderungen und die Ernährung der Kinder beziehen. Weiterhin legen die Befragten Wert auf die Verfügbarkeit des didaktischen Materials für Lernaktivitäten sowie auf ein Umfeld, das eine unabhängige Kinderaktivität ermöglicht, aber auch zum gemeinsamen Spielen und zur Geselligkeit anregt. Die durch diese Forschung erworbene Indikatoren können den Vorschuleinrichtungen dazu dienen, die untersuchten Bedingungen systematisch zu folgen, zu überwachen und zu verbessern.

Schlüsselwörter: *material-technisch*, *gesundheits-hygienische Bedingungen*, *Sicherheit*, *Kinderernährung.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::82
82.09-992
Стручни чланак • 71–84
Примљен: 14.6.2019.
Прихваћен: 23.6.2019.

Милена Б. Милисављевић
Ваљевска гимназија, Ваљево

МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ, ДОЖИВЉАВАЊЕ И ПРОУЧАВАЊЕ ПУТОПИСНИХ ДЕЛА

Резиме: У раду се говори о могућности већег присуства путописне прозе у настави и у школи. Указује се на моделе растреситог мотивисања опробане у пракси који могу да допринесу развоју унутрашње мотивације, јачању процеса индивидуализације, подизању квалитета наставне и ваннаставне праксе. Разматрају се изворишта функционалних подстицаја за читање, рецепцију, истраживачки приступ и вредновање путописа. Мотивисање за читање путописне прозе у функцији је ширења сазнајних видика, подстицања за читање других дела и потпуније сагледавање стваралаштва домаћих писаца.

Кључне речи: *унутрашња мотивација*, *путопис*, *доживљаји*, *радне околности*, *креативност*, *електронски садржаји*, *наставна средства*.

УВОД

Путописа проза је најмање заступљена од свих књижевних врста у школском програму, али наставна пракса потврђује важност читања и проучавања ове књижевне врсте. Путописи позивају да се живи узбудљивије, снажније, пуније, дају истински читалачки ужитак. Приступачни су ученицима основне и средње школе. Јаки уметнички доживљаји, пропраћени истраживачком пажњом, помажу да разговор о путописним делима буде спонтан и привлачан. Стварањем повољних радних околности усмерава се ученичка читалачка активност ка путописним остварењима. Наставник треба да што више пажње посвети осмишљавању облика, начина и метода рада како би ученици на функционалан начин били мотивисани да приђу путописној прози. Изглед учионице, географске карте, фотографије са екс-

курзије, разгледнице, асоцијативни речници, панои посвећени путовањима, изложбе фотографија са путовања, самостални радови ученика о путописцима и њиховим делима, матурски радови, истраживачки радови, међупредметна корелација, књижевне вечери, сусрети са писцима, излети, путовања, школски часописи, литерарни конкурси, књижевне награде, проверено читалачко искуство обогаћено уметничким доживљајима, секундарна литература, савремени медији, коришћење погодних одломака у настави, тонски записи, делови радио и телевизијских емисија, показали су се као функционални начини мотивисања ученика за читање, доживљавање и проучавање путописне прозе и за развој ученичког самомотивисања. У раду је издвојено неколико примера мотивисања из наставне праксе: вршњачко мотивисање, препорука наставника и писаца, припрема за путовање и корелативни модели мотивисања.

ПРИМЕРИ МОТИВИСАЊА ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Вршњачко мотивисање

Својом занимљивом садржином путописна проза блиска је интересовањима ученика основне и средње школе и погодна је за уочавање улоге и моћи уметничког текста. Веома плодотворан вид подстицаја за читање путописне прозе је вршњачко мотивисање. Час систематизације читалачког искуства организован као мали сајам књижевности на крају школске године у холу школе који посећују ученици, наставници и родитељи, изузетна је прилика да се појача приступ ученика свету жанровски различитих књижевних дела. Кроз жив дијалог и изложбу примерака књижевних дела обавезног и изборног програма која су оставила снажан читалачки утисак, ученици успешно мотивишу и вршњаке и одрасле за читање путописне прозе. Доживљајна искуства могу да се пренесу сажето, на различите начине: усменим изражавањем, видео-поруком, мини филмом, презентацијом, креативно осмишљеном рекламом, у виду паноа, наградног квиза, слањем СМС порука, промотивним материјалом који садржи антологијске одломке и снажне мисли.

Проблемска настава заговара отвореност према савременим медијима, јер се тако омогућује синтетички приступ уметности уопште. Мотивациони извор за читање могу бити и делови образовних ТВ емисија, могућности интернета, презентације, радио емисије које ученици припремају и емитују преко школског разгласа или воде на локалном радију. Сајт школе погодан је и за покретање форума насловљеног *Ко чита побеђује*, а једна од тема може бити *Читамо ли путописе*?

Ученици на блогу могу да објаве приказе дела која препоручују за читање, али да свако од њих предложи и један путопис. Наставник може са групом ученика да сачини избор путописне прозе зависно од узраста, са кратким препорукама које су синтеза прикупљених извода из секундарне литературе и утисака читалаца различитог узраста. Један ученик из групе прослеђује текст на одељењску адресу, а одштампан примерак поставља на пано у учионици како би се ученици лакше опредељивали за читање одређеног дела. Ученици индивидуално читају изабрана путописна дела у договореном року, пишу приказ који вреднују ученици и наставник. Награђени радови постављени на сајт школе и електронска издања школских листова постају читалачки узори.

Ученици радо читају своје школске листове, посебно када су мотивисани да кроз групни рад дају свој суд о објављеним чланцима, да користећи своје читалачко искуство препоруче књижевна дела која би по њиховом мишљењу требало обавезно прочитати. Наставници би могли да сачине листу познатих путописа и да подстакну ученике да приреде зборник антологијских одломака. Антологије могу да буду ауторске, историјске, мотивски сродне. Први разред средње школе могао би да бира и образлаже најбоље одломке Исидориних *Писама из Норвешке.* Други разред може да се упозна са путописном прозом Љубомира Ненадовића, а трећи са путописима Јована Дучића и Милоша Црњанског. Матуранти би после обављене анкете са професорима, библиотекарима, могли да сачине избор српске путописне прозе двадесетог и двадесет првог века. Наставник може да ограничи дужину одломака, и да се договори са ученицима да напишу осврт на прочитано путописно дело, а потом да образложе свој избор.

Препорука наставника

Веза између доживљајног искуства и предметности путописног дела богати ученика и наставника. Ученици радо читају по препоруци наставника. Уколико је путописна проза присутна у читалачком искуству наставника и ако наставник уверљиво и занимљиво пренесе свој однос према путописном тексту и успостави емоционално везу са ученицима као слушаоцима, ученици ће пожелети да упознају естетске и уметничке вредности путописа. Наставници треба да искористе одсуство путописне прозе из школских програма јер препоруку за читање путописа ученици неће доживети као школску обавезу. Важно је да наставник подстиче ученике да током читања бележе упечатљиве делове текста које ће користити као књижевну аргументацију.

Часови српског језика и књижевности не одржавају се само у учионици, већ у различитим школским просторијама као и у градским библиотекама, омладинским центрима, позориштима. Добро је навикавати ученике да време кад нису у школи користе за праћење културних садржаја. Ако наставник размењује информације са ученицима о догађањима која обогаћују наставу књижевности и језика, ако прати и вреднује ко је од ученика посећивао одређене програме кроз сажето извештавање на редовном часу или током часова слободних активности, створиће код ученика добру навику да буду у средишту културних дешавања и да обавештавају једни друге. Електронска комуникација омогућила је да одељења имају своје заједничке електронске адресе на које наставници сем методичких упутстава за проучавање дела могу да пошаљу и обавештења о књижевним сусретима, научним скуповима, литерарним конкурсима, значајним књижевним наградама. позоришним представама, филмовима, дебатама, важним радио и ТВ емисијама, покретним изложбама државних институција културе посвећеним јубилејима. Сваког месеца једна група ученика може да прикупља обавештења о културним садржајима и да о томе обавести остале ученике. Добро осмишљена сарадња ученика и наставника оплемењује наставу српског језика и књижевности као и живот сваког учесника наставног процеса.

Уколико се у граду одржава научни скуп посвећен теми која је у вези са наставом српског језика и књижевности, пожељно је да га посете професори и поједини ученици, посебно они који намеравају да упишу студије језика и књижевности. О праћењу скупа треба да известе остале ученике на редовном часу, а да за школски лист припреме прилог којим би представили ток излагања и најважније закључке. На тај начин се утиче на активну и стваралачку примену књижевнотеоријских знања. Како би ученици могли да прате излагања учесника скупа, наставник треба да планира припремне радње које ће бити предуслов за одређене стваралачке активности. Ученици треба да се упознају са стваралаштвом писца у чију част се одржава научни скуп, да се обавесте о програму скупа, о учесницима и њиховим специфичним областима истраживања.

Већ пет година Матична библиотека „Љубомир Ненадовић” из Ваљева додељује Награду „Љубомир П. Ненадовић” за најбољу путописну књигу. Учешће ученика и наставника у манифестацији Љубини дани, која се одржава у септембру у Бранковини, упознавање са образложењем жирија, часопис Љубини дани[1], чија се електронска издања налази на сајту Матичне библиотеке у Ваљеву, утичу повољно на читаност путописа. Препорука наставника може да садржи дела овенчана наградом „Љубомир П.

[1] http://www.maticnabiblioteka-va.org.rs/images/Almanah.pdf

Ненадовић", а то су *Долина српских краљева* 2014. Милисава Савића, *Кореја пост скриптум* 2015. Радмиле Гикић Петровић, *До Оба и Хуангпуа*, Љубомира Симовића 2016, *Гле! Бедекер једног лакомисленог Канта* 2017, Ласла Блашковића, *Та мјеста* 2018, Стевана Тонтића. Имена добитника награда потврђују да је путопис све више присутан у стваралаштву најбољих српских писаца.

Књижевни конкурси, додела књижевних награда прилика је да се са ученицима поразговара о савременој књижевној продукцији, о токовима домаће и стране књижевности.

Припрема за путовање

Путовања су прилика да се повеже лепо и добро, да се допуњује, потврђује, открива ново знање и лепота, да се види и осети. Међу ученицима увек има оних који радо и често путују. Треба их навикавати да се за путовање припремају и читањем разних прилога о земљама и градовима које намеравају да посете. Уколико наставник зна да ученик путује у неку од земаља овековечену путописом, може предложити да једна од припрема за путовање буде и читање одређеног путописног дела. Ученицима ваља указати на важност путовања и бележака које настају током читања као и записа које ће и сами начинити на путовању. Љуба Ненадовић је прве прибелешке о свом путовању написао баш на летњем распусту 1845. године када је настао текст *Један дан мог путовања по Србији*.

У делу *Путописи по сећању* Душана Микље, у запису *Опрема за путовање* читамо: „У својој последњој објављеној песми Хорхе Луис Борхес каже, подсмевајући се благо себи, да је био од оних који никуда нису кретали без топлометра, кишобрана и падобрана" (Микља, 2001: 67). „Кад бих могао да поновим живот", говорио је Борхес са жаљењем, „са мање ствари бих путовао." Опрема за путовање се, тако, у тумачењу великог аргентинског писца, појављује као метафизичка категорија, која слободу кретања више ограничава него што јој помаже.

Ученицима је веома занимљиво и сведочанство путописца Виктора Лазића:

„Први путопис је настао сасвим случајно, на крају средње школе. Тада сам добио стипендију града Београда као један од најбољих ђака у граду. После скоро годину дана сакупило се довољно новца да одем на Тајланд. Маштао сам о томе да јашем слонове, да први пут крочим у џунглу, да луњам градом мајмуна и старим престоницама заборављеним у џунгли... Имао сам новца за неких десетак дана удобног боравка. Изабрао сам ноће-

ње на плажи, уместо у хотелу, како бих путовање продужио са десет на месец дана... Моја жеља да ту земљу упознам била је веома јака, а доброћудни Тајланђани су ме спремно прихватали у своје домове и отварали ми вратанца својих душа. Тако је заправо све почело. Тада сам одлучио да са таквим путовањима, која обогаћују душу више него ма које друго благо, никада не престајем".[2]

Читајући Путопис *У срцу Суматре*, ученици прате одјек Милоша Црњанског у души и перу путописца Виктора Лазића. На почетку књиге аутор бележи да је у Индонезију кренуо због Црњанског. Стихови *Лирике Итаке* Милоша Црњанског мозично круже путописом. Из садржаја књиге читаоци могу да виде коју је музику аутор слушао током писања, и да је слушају током читања. Путописи Виктора Лазића, управника јединственог Музеја књиге у Београду, праве су школе живота и наилазе на повољну рецепцију код младих читалаца.

У лирској путописној прози *Градови* књижевница Сања Домазет подсећа да раскош овог света припада онима који путују. Своју припрему за путовање овако исказује: „И на најкраћа путовања носим торбу са одећом и торбу са књигама. Одећу да бих мењала личности, а књиге да не бих заборавила ко сам. Књиге су вам на путовањима неопходне – не можете себе оставити код куће" (Домазет, 2015: 8).

Ученицима трећег разреда средње школе може се указати на богатство Дучићевог путописног света током припреме за обраду поезије, упућивањем у разноврсност Дучићевог стваралаштва. Мотивациони предложак је и размишљање песника Миодрага Павловића који се ученицима може представити на следећи начин:

Често се питамо шта су читали писци и чијим делима су се радо враћали. Чућете како је 2001. године за *Глас јавности* говорио наш познати песник Миодраг Павловић чијом ћемо моћном поетском речју започети матурантске дане следеће школске године. Саслушајте пажљиво цитат из новина и припремите се да прокоментаришете ово што ћете чути: „Радо читам Павића и Басару, Бећковића и Тешића. Враћам се повремено увек зачудном Настасијевићу и ненадмашном Дучићу који је велики мајстор путописне прозе и мислилац без граница."

Ово размишљање писца Миодрага Павловића у функцији је мотивисања за читање и поезије и путописа Јована Дучића, али и повод да наставник провери да ли ученици познају ауторе које је песник поменуо у разговору. Миодраг Павловић је изузетан и путописац, а многи ученици заврше средњу школу, а не знају да је путописна проза Миодрага Павловића од

[2] http://www.dobrevesti.rs/приче-о-људима

велике помоћи при сагледавању песничке поетике, али и пут ка просторима Кине, Индије, Италије, Свете Горе.

Ако наставник пажљиво трага за уметничким вредностима путописног дела, и нађе погодне начине да укаже на посебности како града у који је планирано путовање тако и путописног текста, створио је још један мотивациони извор за читање путописа, а ученицима је указао на важност читања и током путовања. Ученицима који се припремају за путовање у Париз, наставник може дати следеће савете:

Спремате се на раскошно путовање. До Париза ћете путовати две ноћи и један дан. Биће времена да одморите поглед на многим пределима, да се присетите духовитости из школе, али биће тренутака и за читање. Препоручујем да на путовање понесете књигу *Градови и химере* Јована Дучића. Читање можете да започните од *Писама из Француске* у којима путописац одевен у песничку визију говори о Паризу. Дучић ће вам помоћи да ближе осетите душу Париза. Размишљајте о пишчевој тврдњи да душу имају градови који су прошлост преточили у легенде. Дучић са заносом и присно пише о Сени у којој се огледа душа града. Проверите да ли је Сена најлепши и највеселији булевар. Запажајте како Дучић карактерише Французе? Уживајте у Паризу. Сједините се са душом града. Забележите током пута властите доживљаје о градовима и људима како бисте их касније стилски уобличили и упоредили са пишчевим? С радошћу чекамо ваш повратак.

Дучић са заносом и присно пише путничка писма која постају аутобиографија душе, властити доживљај виђеног.

Повратак са путовања, разговор о виђеном, доживљеном и прочитаном, корисни су да се планирају стваралачке активности ученика.

Корелативни модели наставе

У наставном процесу посебно су драгоцени часови међупредметне корелације. Часови веронауке, грађанског, географије, историје, социологије, филозофије, историје уметности, реторике, погодни су за мотивисање ученика за размену мишљења о значају путовања за људски живот и за истраживачке приступе путописној прози. Текст путописног карактера *Ускрс,* део записа *У Светој Гори*, у *Дневничким белешкама* Владете Јеротића погодан је предложак за часове веронауке као и Дучићева размишљања о Светом Сави у *Градовима и химерама*. Путописи Растка Петровића садрже обиље примера о уважавању, потреби за поштовањем, жеђи за разговором, што су честе теме наставе грађанског васпитања и социологије.

У корелацији са наставом информатике и географије ученици могу да осмисле сајт или пројекат *Путовање путописом*[3]. Ученици се стављају у улогу туристичког водича. У форми презентације треба да прикажу како би сајт изгледао. Избор одломака путописне прозе које ученици представљају на часовима додатне наставе или ваннаставних активности, постају добра путописна база. Ученици користе своју креативност и спремни су да пронађу ефикасне начине којима ће указати на лепоту и значај читања путописних текстова. Потребно је да осмисле привлачан и квалитетан садржај, да прецизно одреде намену сајта као и циљну групу којој садржај намењују. Посебну пажњу треба да обрате на изворе информација, да брину о поузданости презентованог садржаја, о квалитету и важности фотографија које ће препоручити посетиоцима уз одређене градове. Користећи информатичка знања, ученици креирају мапе путовања изабраног писца, прикључују припремљени материјал и виртуелно воде потенцијалног читаоца и путника у градове овековечене путописом.

У појединим средњим школама чести су сусрети ученика са савременим писцима, угледним стручњацима за језик и књижевност кроз књижевне вечери, представљање књига. Свако књижевно сретање може бити повод за јачање читалачке радозналости, што је примарни циљ наставе књижевности. У свечаној сали Ваљевске гимназије представљању критичког издања целокупних дела Десанке Максимовић присуствовали су и чланови литерарне, новинарске секције и ученици заинтересовани за додатну наставу. У припреми ученика за присуство представљању највећег подухвата у књижевности, са ученицима се разговарало о појму критичко издање и важности критичког издања за историју књижевности, за све читаоце и проучаваоце. Била је то прилика да се ученици упознају и са путописима Десанке Максимовић.

Ако наставник навикне ученике да прикупљају културне додатке из дневне штампе, да читају и врше избор прилога из књижевних часописа, сигурно ће појачати ученичку читалачку активност и интересовање за путописну прозу.

Различите секције у школи могу бити у функцији неговања читалачких навика. Литерарна секција посебно је погодна за развијање литерарног дара, за мотивисање читања жанровски различитих дела. Ученици често

[3] Литерарна секција Ваљевске гимназије осмислила је 2015. г. пројекат *Путовање путописом*. Више о пројекту *Путовање путописом* у часопису *Љубини дани*, 1/2016, Матична библиотека Љубомир Ненадовић Ваљево, *Путописна књижевност у Ваљевској гимназији* стр. 100–108.

током слободних активности разговарају са књижевним ствараоцима и проширују своја сазнања.

Чланови секција могу пре осталих ученика да открију књижевно благо. У књизи *Путовање у путопис* Вида Огњеновић нам на следећи начин открива своју прву везу са *Писмима из Норвешке*:

„Први пут сам се за њу заинтересовала још у гимназијским данима. Као *ђак библиотекар* у богатој библиотеци Карловачке гимназије, уз то добитник награде Матице српске за ђачки књижевни рад о збирци Исидориних приповедака *Хроника паланачког гробља*, сасвим је разумљиво да сам прочитала све што ми је тада од њених књига долазило до руке. У то доба је позната књижевница иако у позним годинама, као један од врхунских ауторитета у нашој култури, у културним додацима дневних листова, а нарочито у књижевној периодици, још редовно објављивала есеје, приказе, расправе и полемичке осврте. Ми литерарни полетарци смо те написе безмало учили напамет, а њена становишта фронтално усвајали. Ти текстови су нас упућивали и на њене књиге... *Писма из Норвешке* смо доживљавали као пример храбрости једне књижевнице модерног израза. Исидора нам је импоновала као особа која је и тада, у својој раној младости, својеглаво реметила малограђански ред, уз то је обишла толике земље, студирала на страни и знала мноштво језика. Напросто светска жена, какву је будућност свака од нас прижељкивала за себе" (Огњеновић, 2005: 44). Ово размишљање Виде Огњеновић подстакло је поједине ученике да читају *Писма из Норвешке* Исидоре Секулић, али и да се упознају са делом *Путовање у путопис* Виде Огњеновић.

Подстицај за читање путописних дела могу бити сазнања о важности путовања за стваралаштво многих писаца. „Све се креће, иду путеви", узвик је Црњанског и позив на путовање. Бити путник, изазов је човеку од искона. Писци су на путовањима сазнавали, откривали друге и себе, често тражили одговоре на вечно питање шта је то завичај. За Црњанског, писца путника, песника *Суматре*, завичај је „оно што изаберемо", „оно што осећате на срцу свом". Књижевност се путовањем умножава. Без Фиренце не би било *Стражилова*. „Без мора енглеског" не би настао *Ламент над Београдом.* Познати суматраистички став о спајању даљина креће се од *Дневника о Чарнојевићу* и *Љубави у Тоскани* до прозе *Код Хиперборејаца*, које не би било без доживљаја Данске, Исланда, Шпицбергена у римским ноћима и данима. Трагање за везама осмишљава пишчева путовања, постаје разонода и уметнички чин. Током обраде поезије Милоша Црњанског у поредбеном поступку може се користити осврт на путопис *Љубав у Тоскани*. Група ученика која је изабрала да прочита путопис кроз изношење утисака о прочитаном делу могла би да докаже везу између поетске и путописне речи Милоша Црњанског. Слојевита структура путописа Милоша

Црњанског погодна је за повезивање теоријског знања о структуралистичкој методи са садржајем путописа.[4]

Миодраг Павловић, наш и европски песник, мудрословац, у поеми *Питао сам светлост* даје духовна и физичка путовања од Сопећана до Кине и Индије, од Грчке до Енглеске, Француске и Немачке. Стихова нас воде од грчких и римских пророчица до Доситеја и Фрушке горе, да нас подсете на Доситејев значај за српски народ.

Говорити о Доситејевом животу и делу незамисливо је без истицања важности путовања. Карта путовања Доситеја Обрадовића најбоље сведочи о Доситејевој преданости своме роду. Задужбина „Доситеј Обрадовић" награђеним ученицима на конкурсу *Идућ учи у векове гледа,* посвећеном Доситеју, уз вредне књиге сваке године дарује и мапу Доситејевих путовања која је значајно очигледно средство у настави. Наставници би требало да упуте ученике на сајт Доситејеве Задужбине[5] и да укажу на мапу путовања и могућност да кликом на обележена места могу да сазнају када је Доситеј у њима боравио, које језике је у то време учио и која дела су настајала у том периоду.

Истичући Доситејев радознали просветитељски дух и жеђ за знањем, ученици треба да откривају стазе којима је просветитељ ходио. Доситеј се отиснуо у свет 1761. године. Преводио је и писао путујући од родног краја, преко Далмације, Крфа, Грчке, Албаније, Турске, Немачке, Румуније, Француске, Енглеске, Италије... Од Крфа, преко Смирне, Беча, Братиславе, Халеа, Лајпцига, Париза, Лондона и Трста... до Београда. Његова путовања, уз непрестани рад и учење, трајала су четири деценије.

Ставови књижевне критике

Негативни ставови критичара могу донети понекад већи успех књизи него позитивно мишљење. Књижевница Вида Огњеновић, сећајући се свог уплива у дело Исидоре Секулић, истиче да је у време гимназијског школовања потражила *Писма из Норвешке* без нарочитог интересовања за далеке и непознате крајеве, али радознала да види шта је у тој књизи толико разљутило критичара Јована Скерлића да Исидорину књигу љутито прецрта. Ученицима треба указати на одломак књиге *Путовање у путопис* насловљен као *Први сусрет са Исидорином књигом* који помаже да се

[4] Видети: Милена Милисављевић, Љубав у Тоскани Милоша Црњанског у настави, *Школски час*, 5, 2017.
[5] http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/

идентификују са књижевником-читаоцем, а и са самом Исидором јер младости прија свака побуна против ауторитета. Поменути текст је важан као мотивација за читање дела Исидоре Секулић и Виде Огњеновић. Значајан је и због упутства ученицима о потреби правог читања основног књижевног текста као и критичарских прилога. Вида Огњеновић из позиције зрелог читаоца открива да је за њену генерацију Исидорин спор са Скерлићем био прворазредни материјал за „свађалачке сеансе". Скерлићеву критику уопште нису прочитали, разговарали су о њој по „чувењу и према неким не водећи рачуна о аутентичности извора". То је прилика да се са ученицима разговара о неопходности трагања за правим изворима. Ученицима прија кад чују како се генерација Виде Огњеновић тешила „мирисом културног скандала" и тако лакше прихватала лоше приказе својих почетничких рукописа. На Исидорином примеру може се учити поштовању поетичке крхкости јер је Исидору дубоко дирнуло неразумевање које је за њен текст испољио један тако узоран читалац, критичар до чијег јој је мишљења било толико стало. Речи оштре Скерлићеве критике биле су јаче од свих похвала и дивљења које је добијала достижући највећу књижевну репутацију.

Полемика Марка Цара и Милоша Црњанског вођена на страницама дневних новина *Време* поводом одбијања Српске књижевне задруге да штампа путопис *Љубав у Тоскани* може бити повод да се ученици заинтересују за садржај дела. Негативан реферат Марка Цара којим се указивало на незнање и произвољност писања Милоша Црњанског, проузроковао је одбрану, објашњење Црњанског. Тај згуснути лирски исказ један је од кључева за читање путописа. Црњански је желео да спречи да се његово писање о Италији схвати као сањарија, као плод маште јер изворно богатство потиче из чињеница културе било да је реч о сликама, сликарима, грађевинама, животу градова, књижевницима. Сем документарне вредности, личног, јединственог поетског доживљаја Италије, *Љубав у Тоскани* има едукативни карактер јер представља мозаик сазнања из историје уметности и књижевности.

Ученике треба упућивати и у савремена проучавања, упознавати са објављеном литературом, указивати на резултате поузданих истраживања објављених на интернету и слично.[6]

Приступом путописној прозе *Људи говоре* на необичан начин, организујући час као књижевни сусрет, ученици се постављају у улоге: писца,

[6] На сајту http://crnjanski.net/bibliografija-kod-hiperborejaca.php ученици могу да нађу библиографију Црњанског, аудио-снимке ауторовог казивања *Ламента над Бреоградом и* размишљање о књижевним темама*;* глумац Петар Банићевић говори поему *Стражилово*.

критичара, водитеља, читаоца, и оспособљавају се да користе предности наставних средстава са посредничком улогом.

При мотивисању ученика за читање путописа посебну пажњу треба посветити *одабиру* наставних средстава**.** Последње деценије, које карактерише јачање информатичких технологија, донеле су мноштво подстицаја у креирању нових очигледних наставних средстава. Да би се путописна проза што боље проучила, наставник треба да се руководи значајем ванлитерарних садржаја при методичком руковођењу, мотивисању и локализовању путописа. Ученике треба навикавати да проучавају текстове стручне литературе, али наставник у циљу економисања наставним временом треба да подстиче ученике да и сами проналазе наставна средства са посредничком улогом. Трагањем за погодним изворима, првенствено добрим избором секундарне литературе, али и могућношћу коришћења аудитивних и визуелних средстава, делова радио и телевизијских емисија, тонских записа, шири се поље ученичког интересовања како за путописну прозу, тако и за остале књижевне врсте.

ЗАКЉУЧАК

Путопис је књижевна врста која се непрестано обогаћује новинама. Доживљајним контекстом, активирањем литерарног искуства, могуће је појачати заинтересованост ученика за путописну прозу. Значај за мотивисање има познавање читалачких навика, интересовања и способности ученика, сећање на прочитана и обрађена дела са путописним елементима, путујуће и рецепцијско искуство ученика, писаца, и наставника, мотивисање током проучавања, прецизна обавештеност ученика о динамици рада, о токовима савремене културе као и могућности компаративних и креативних приступа путописном свету. Путописно стваралаштво у настави треба да буде подешено узрасним моћима ученика. Својим посебним жанровским карактеристикама оно ствара могућности да се доживи свет стварности и фикције. Афирмише ученике у истраживачкој активности да увиде значењску корелацију између наставних и животних садржаја. Подстиче на образлагање и истицање личних ставова и тако јача говорне и писане способности ученика. Снажан естески доживљај и способност ученика да уоче функционалне садржаје путописне прозе, постају повод за промовисање животних вредности које се образовањем стичу, развијају и усавршавају.

Наставник треба да иницира стваралачку активност ученика, да уважи задатке које ученици сами истакну као и проблемска подручја која сматрају посебно значајним у путописном делу. Да би ученици што целовити-

је доживели и сазнали свет путописног дела, наставник треба да буде обазрив при коришћењу наставних средстава, да нађе праву меру при њиховој употреби јер отвореност путописног текста, мноштво идеја, ставова, размишљања пресудни су за читање, доживљавање и проучавање.

Литература

Домазет, С. (2015). *Градови*. Београд: Службени гласник.

Дучић, Ј. (1999). *Градови и химере*. Београд: Дерета.

Јеротић, В. (2002). *Дневничке белешке са путовања*. Београд: Партенон.

Лазић, В. (2011). *У срцу Суматре*. Београд: Лагуна.

Љубини дани, 1/2016, Ваљево: Матична библиотека „Љубомир Ненадовић".

Љубини дани, 2/2017, Ваљево: Матична библиотека „Љубомир Ненадовић".

Микља, Д. (2001). *Путописи по сећању*. Београд: Плато.

Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Огњеновић. В. (2005). *Путовање у путопис*. Зрењанин: Жарко Зрењанин ГНБ.

Павловић, М. (2008). Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Црњански, М. (1995). *Путописи*. Београд: БИГЗ и СКЗ.

Milena B. Milisavljević
Valjevo Gymnasium

MOTIVATING STUDENTS TO READ, ANALYSE AND EXPERIENCE TRAVEL LITERATURE

Summary

The paper discusses the possibility of greater presence of travelogue prose in the school curriculum. We present unstructured motivation models tested in practice, which may help in the development of intrinsic motivation, strengthening the process of individualisation, and raising the quality of teaching and extracurricular practices. We analyse the sources of functional incentives for reading, reception, research approach and evaluation of travel books. Motivating students to read

travelogue prose is aimed at expanding their cognitive horizons, as well as encouraging them to read other literary works and perceive the works of local authors more fully.

Keywords: *intrinsic motivation*, *travel book*, *experience*, *work environment*, *creativity*, *electronic content*, *teaching aids*.

Milena B. Milisavljević
Gymnasium Valjevo

MOTIVATION DER LERNENDEN DIE REISELITERATUR ZU LESEN, ZU ERLEBEN UND ZU ERFORSCHERN

Zusammenfassung

In diesem Artikel diskutiert man darüber, wie viel die Reiseliteratur in der Schule gelesen werden soll. Die Autorin verweist auf die in der Praxis erprobten Modelle der entspannten Motivation, die zur Entwicklung der internen Motivation, zur Stärkung des Individualisierungsprozesses, zur Steigerung der Unterrichtsqualität und der außerschulischen Praxis beitragen können. Man berücksichtigt die Quellen funktionaler Anreize für das Lesen, die Rezeption, den Forschungsansatz und die Bewertung der Reiseliteratur. Die Motivation für das Lesen der Reiseliteratur besteht in der Verbreitung kognitiver Aspekte, in der Anregung zum Lesen anderer Werke und in einer umfassenderen Wahrnehmung der Kreativität einheimischer Schriftsteller.

Schlüsselwörter: *intrinsische Motivation*, *Reiseliteratur*, *Erlebnisse*, *Arbeitsumfeld*, *Kreativität*, *elektronische Inhalte*, *Unterrichtsmaterialien.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::82-2
82.09-2
Прегледни чланак • 85–96
Примљен: 16.4.2019.
Прихваћен: 12.5.2019.

Миливоје С. Спасић
„Политехника" – школа за нове технологије, Београд

УЧЕЊЕ КРОЗ ДРАМУ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Учење кроз драму у образовању се заснива на идеји да млади заволе да уче јер драма у себи обухвата машту и осећања, што се још увек избегава у учионици. Зато би наставници драму требало да укључе у наставни процес. Утицај који ова врста аутентичног учења кроз искуство има на младог човека, драгоцен је. Когнитивна, афективна и психомоторна вештина која се постиже драмом, ствара људе који су мотивисани да уче целог живота. У раду смо се бавили учењем кроз драму и указали на потребу да се сваки васпитно-образовни садржај повеже са осећајним и интелектуалним искуством ученика јер је у савременом образовању све израженији став да наставу треба организовати као учење кроз лично искуство. Најподеснији начин таквог учења јесте драмски израз, у шта смо се и сами уверили и о чему смо овде говорили. Осврнули смо се и на резултате истраживања о примени драме у образовању, спроведеном у Србији, које је показало да су наши наставници веома заинтересовани да у сопствену педагошку праксу уводе драмске поступке, али да за то морају постојати одређени услови којих, често, у школама нема.

Кључне речи: *драма*, *образовање*, *ученици*, *наставник*, *учење*, *искуство*, *истраживање*.

Устаљена дидактичка организација часа (уводни, главни и завршни део) пружа само оквирне смернице, али не и креативна практична решења. Зато се у стваралачкој настави подстиче свесна активност ученика јер га она осамостаљује, а методичке радње и стварање имагинарних и реалних животних ситуација непосредан су и бољи начин сазнавања. Битнији је добро постављен и искоришћен сазнајни пут него нормативно заокружени школски час. На том путу остварује се цео сазнајни процес од мотивације

до сазнавања, закључивања и примене одређених сазнања. Тако се, на пример, поједине мисаоне активности не могу везивати за поједине делове часа јер се тако спречава да буду примењене током целога часа,[1] чија временска ограниченост може разградити и успорити природни сазнајни процес који захтева „учестало спајање индукције и дедукције, анализе и синтезе, конкретизације и апстракције теоријских објашњења и практичне обуке" (Николић, 1988: 511).

Чињеница је да учење није независно од друштва и да је током стваралачког процеса најважније искуство стварања и учења. Ученици се социјализују док уче кроз драму, која је, у ствари, и животна ситуација и наставни метод јер појединац сазнаје нешто о себи. Тако учење постаје део свеобухватног животног искуства и саставни део личности јер је у свету у којем се технологија брзо развија повећана потреба за хумано и друштвено оријентисаном наставом.

Кристин Редингтон (Reddington, 1979: 4) у својој докторској дисертацији *Драма у образовању* дефинисала је драму у образовању у школи као „метод и наставни предмет". Као предмет, она користи разноврсне драмске елементе: покрет, глас, концентрацију, импровизацију и играње да помогне лични развој ученика. Као метод, она користи игру улога и одигравање да постигне учење кроз искуство." То значи да је драма у образовању најнепосреднији вид приближавања градива ученицима јер они боље разумеју материју кроз стваралачку интерпретацију којом развијају своју способност тумачења и примене наставног градива. Тако се мења однос према учењу јер драмски процес увек актуелизује личне материјале. Ученици постају аутори стваралачког процеса учења кроз драму, о чему је писала и Сунчица Милосављевић (Милосављевић, 2014). Нема притиска на младу личност. Заједнички рад ствара отвореније везе међу ученицима, али и са наставником, јер се развијају вештина дијалога, толеранција у комуникацији, спремност на компромис и преиспитивање различитих решења проблема. Тако драма у образовању има васпитне циљеве. Пошто је задржала васпитну природу, има катарзички ефекат јер друштвене компетенције имају важну улогу у социјализацији. Дефинисане као способност појединца да испуни услове за уклапање у друштво, оне му олакшавају да прикладно искаже своја осећања, одбрани права, затражи помоћ и одбије оно што сматра неодговарајућим. Било које осећање или мисао, који се не би могли изразити у стварности, могу се пренети у драми као образовном методу. Кад се драмски искажу, ученици су опуштенији у вршњачкој средини и

[1] На пример, мотивисање за рад не може се везати само за уводни део часа, већ мора трајати све време јер је допунско мотивисање понекад важније од почетног.

имају више могућности да се усредсреде на оно што се ради на часу. Кроз улоге које ће играти, многа осећања и мисли, које другачије не би умели, или смели да искажу, могу им постати јаснији.

Кад се разматра у овом контексту, драма је врло делотворан наставни метод који подстиче развој личности, нарочито у основној школи, како показују Мајк Флеминг, Кристин Мерел и Питер Тимс (Fleming, Merrell, Tymms, 2004), јер изражавање кроз њу развија емотивну интелигенцију и одређује је у самоспознаји, комуникацији и стваралачким могућностима пошто се односи на међусобну повезаност свих учесника, као и њихов однос са наставником као вођом, о чему говори Грегори Фримен (Freeman, 2003). Суштина је у томе да ученик који схвати самоизражавање кроз своје социјализовање, има јак осећај припадности и може да изрази свој унутрашњи свет без страха да ће бити одбачен.

Као наставни метод драма у образовању много доприноси привлачењу и одржавању пажње. Њоме се може отклонити монотонија часа, али наставници који у своме раду планирају и развијају драмске активности, имају велику одговорност када настоје да, подржавајући неометани развој појединца, отклоне његову несређену концентрацију.

Уместо бихевиористичког приступа који се заснива на понашању појединца као резултату учења, драма у образовању конструктивно развија идеју да свако гради своје знање у сопственом менталном процесу. Зато нуди методе и технике који омогућавају да се учи кроз рад и искуство, па наставници треба да прихвате да степен њихове ефикасности зависи и од драме кроз коју ученици откривају своја преимућства и тако развијају самопоуздање и самопоштовање.

Драма је у образовању ефикасна јер развија мотивацију, емпатију и припадност групи. Савремене информационе технологије отежавају учење кроз искуство јер се преко рачунара нуди готова информација, док драма нуди ученицима да буду активни у изграђивању и утврђивању својих знања. Она је специфичан метод због амбивалентних ситуација јер се стварност и оно што створи стваралачка машта збијају истовремено, пружајући прилику за измену ситуације. Тако ученици добијају могућност да стекну лично искуство и преиспитају се како би се понашали у одређеним условима. У складу са конструктивним приступом настави, драма у образовању пружа непосредну могућност изналажења различитих решења проблема из стварног живота јер ученик почиње да размишља о својим ставовима и осећањима и да тако дефинише свој сопствени свет. Осврћући се на Роџерову теорију личности (1951), која се бави тражењем урођене среће сваког човека и напорима да се сачувају његови потенцијали, драма у образовању може омогућити јачање самопоуздања као важног предуслова за правилан

развој личности, развити способности које већ постоје у ученику и открити нове. Учећи кроз рад и искуство, ученици имају снажан емотивни доживљај, говор им постаје јаснији, подстакнути су да сами осмишљавају начин учења и оно им постаје забавно, наставник их боље упознаје и процењује, а они стичу веће поверење у њега. Зато Кен Робинсон (Robinson, 2011) истиче значај драме и наглашава да она у школама може оживети машту, појачати смисао за сарадњу, самопоштовање и осећај заједништва како у одељењу, тако и у целој школи.

Сваки ученик жели да буде прихваћен, искаже своје ставове и слободно учествује у школским активностима. Зато савремена психологија истиче да је успешан само онај васпитно-образовни процес у којем ученик остварује своју потребу за прихваћеношћу и слободом, али и забавом и да је добра само она настава у којој је већина ученика успешно задовољила ове потребе. Зато драма у образовању пружа живо и проживљено искуство и делује холистички, обухватајући интелектуалну спознају, осећања и естетски доживљај. Договорени облик драмске игре нуди учесницима смислени контекст њиховог доживљавања и повезује га са ситуацијом која се драмски обрађује јер драмска активност ставља ученике у нарочиту ситуацију која активира њихову самосвест.

Још 1911. године Едмонд Холмс (Holmes, 1911) критикује традиционалну школу и директно наводи примену драмског метода као веома погодног за мотивисање ученика, истичући да је учење тешко само ако се не види значај тога што се ради, тј. када је само себи циљ. Драмске активности омогућавају да ученици спонтано развијају своја интересовања и повезују их са градивом, учећи без притиска, кроз игру. Зато драма у образовању укључује многе драмске технике кроз које, пажљивом интервенцијом наставника, ученици драматизују и истражују карактере, драмске предлошке или личне материјале, али ће им најближе бити теме у вези са њиховим одрастањем и сазревањем.

Драма у образовању обухвата сва три неопходна услова за јединствен образовни процес: омогућава синтетизовано учење јер развија способност за свестраније сагледавање проблема, учењем током целог живота постиже се претварање и укључивање старих и нових знања и умења у стабилно непрекидно искуство, док се повезивањем са предметом драмске обраде остварује снажна веза са животом јер ученици развијају активан став и одговорност према различитим ситуацијама. Она представља најједноставнији методички приступ и за наставнике и за ученике. Ситуације су јасно постављене и проблемски усмерене ка савлађивању градива, а од ученика се не очекује да стекну шире разумевање драмске уметности, већ компетенције за примену школских знања у свакодневном животу.

У драми у образовању нагласак је на истраживачком процесу кроз различите драмске технике. Њен циљ није представа која ће се изводити пред публиком, већ остваривање значења кроз представљање у групном раду у чијем је средишту ученик[2]. То представљање, а не представа, подразумева да учесник у игри, претварајући се, предузима неке симболичке радње у улози коју игра.

Најбољи резултати постићи ће се кад се ради са целим одељењем јер су сви ученици укључени у стваралачки процес, а наставник је одговоран за оснаживање свакога од њих. Најбољи начин за то јесте на плану фикције као *наставник у улози*, при чему се однос наставника и ученика замењује равноправношћу међу ствараоцима. Ученику се омогућава да искорачи из свакодневног живота јер му наставник, као један од учесника у стваралачком процесу, пружа прилику да буде одговоран за своје учење, олакшавајући му тако усвајање градива.

У својој улози наставник спречава чак и неуспех. Пошто ово није позориште, он може да зауставља или поново започиње стваралачки процес колико год је потребно. У таквом раду догађају се неспоразуми или сукоби јер ученици и наставник интензивно комуницирају и расправљају о ономе што раде. Тада треба размотрити да ли се оно што је спорно тиче процеса и, ако је тако, рад се не мора прекидати, већ само усмеравати, зато што се напредује баш кроз борбу мишљења. Ученици преиспитују своја дотадашња искуства и схватају да има и другачијих погледа на исти проблем. Тако се развија толеранција којом би требало доследно и логички изграђивати стваралачки процес. Ако увиде да *наставник у улози* овакав процес схвата као веома значајан, и они сами биће озбиљнији и преданији раду.

Ово је, у ствари, модерном образовању прихватљива идеја конструктивистичке педагогије која наглашава да човек гради своје разумевање стварности и „учење не посматра као процес стицања знања који постоји независно од ученика, већ као процес конструисања знања који се одвија кроз интеракцију са другима у одређеном друштвеном контексту” (Милутиновић, 2014: 25).

Џонатан Леви (Levy, 2001) сматра да је драма најбољи начин да појединац постигне самоспознају осећања тако што ће их изложити у свој њиховој дубини, различитости и нијансама. Она, по његовом мишљењу, можда боље од свих других наставних метода, укључује стварно искуство и може створити одговарајући однос ученика према сопственој емотивности. Њена уметничко-естетичка димензија постаје језгро одакле произлазе

[2] Зато се овај метод често назива и *процесна драма* или *педагошка драма.*

и педагошки и културолошки аспекти, те ученик, мотивисан потребом да уреди свој свет, истражује како да искаже оно што другачије не би могао, настојећи да пронађе дубинску структуру свога сазнања.

Културолошка страна учења кроз драму у образовању веома је важна јер наши ученици живе у мултикултуралном друштву и битно је да слободно искажу своје мишљење кроз улогу коју имају у одређеној ситуацији. Сваки од њих може да представи своје виђење догађаја, а да га остали не осуде. Тако се развијају толеранција и способност да се разуме шта доживљавају и осећају други, тј. когнитивна, емоционална и соматска емпатија. Пошто ученици могу равноправно да износе своја мишљења, којима се долази до заједничког и прихватљивог решења проблема, драма у образовању охрабрује младе да преузимају одговорност и припрема их за активно учествовање у хуманом обликовању животне средине и културу дијалога.

Испољавајући се у групи, сваки ученик развија своје критичко мишљење јер може предлагати шта би се могло урадити другачије у датој ситуацији. Та решења треба испробати, што доприноси уклапању туђих ставова у сопствену слику тренутног стања. Ово је битан исход учења кроз драму у образовању.

Током заједничког рада стварају се стваралачки веома мотивисани појединци који складно функционишу и заснивају свој однос на међусобном разумевању. Учење кроз драму у образовању оспособиће ученике да прате и контролишу свој напредак и управљају учењем у складу са намерама и циљем који је постављен. Они ће моћи да стекну и интегришу своја искуства и спознаје, користећи претходно учење и ваншколско искуство, и истрају у учењу.

Испитујући проблемску ситуацију ученик увиђа чиме она ограничава личност, као и битне одлике проблема, и труди се да разуме узрочно-последичне везе. Он предлаже могуће решење, усклађујући се са новим сазнањима које стиче док се примењују различити поступци и разматрајући њихове добре и лоше стране са осталим ученицима и наставником. Тако стиче важна искуства у вези са тим проблемом или неким будућим који ће бити сличан.

Кроз драму у образовању стиче се способност да се, у сарадњи са другима, одговорно, конструктивно и стваралачки решавају одређене проблемске ситуације у усвајању различитих знања и вештина. Активно се доприноси заједничком раду у свим његовим фазама: формулисању циља, усаглашавању правила заједничког рада, критичком разматрању различитих предлога, подели улога, преузимању одговорности и усклађивању

постигнутог договора са новим искуствима и сазнањима током заједничког рада.

Овим методом ученици се могу оспособити и за одговорно учешће у демократском друштву јер активно, критички и поуздано учествују у животу и раду школе и друштвене заједнице којој припадају. Својим активностима доприносе заштити људских и мањинских права и основних вредности демократије и користе право избора културе, супкултуре и традиције које ће неговати, поштујући равноправност других различитих заједница и доприносећи духу добрих међукултуралних веза.

Драма у образовању спроводи се у облику радионица у којима учесници могу да мењају свој положај од глумца до улоге у публици, при чему је улога педагога веома важна. Да би покренуо занимљиви рад, он треба да буде ненаметљиви вођа групе, да прати ток креативности и усмерава је. Кад мора да се умеша у рад, треба да поставља питања и наводи учеснике да сами пронађу решење које им највише одговара и не сме да угрози њихову стваралачку слободу наметањем својих идеја.

Овакав начин рада веома је примењив у настави српског језика и књижевности[3] јер ученици лакше разумеју књижевно дело и постижу јединство чулног и логичког сазнавања. Кроз радионице се могу разрађивати драмски мотиви и теме, па књижевно дело постаје метафорички оквир кроз који се остварује дубље разумевање универзалних вредности дела, као и његово осавремењивање. При томе је веома битно да се овако обрађују само дела која имају драмски потенцијал. Анализа дела која смо одабрали за драмску разраду, слична је анализи на часу књижевности. Међутим, усредсређујемо се на тему, драмски сукоб и ликове и њихову мотивацију. Овде је битно уочити промену која се тиче преображаја ликова или ситуације јер важан је сукоб као окосница драме.

Ако у делу има више тема, треба одабрати главну да би рад био јасно одређен. Она се не сме промашити да се не би сасвим изменила уметничка порука, нарочито ако желимо да проблем осавременимо (актуелизујемо).

Када дело актуелизујемо да би било блиско ученицима, морамо издвојити све битне теме и анализирати их у савременом контексту. Стварносну предметност треба добро преобликовати и поставити је у посебне

[3] Аутор рада предаје српски језик и књижевност и овде су дата нека његова искуства после учествовања у пројекту *Повезивање важних субјеката у области драме и образовања* (од 4. до 9. марта 2014) и на конференцији *Драма у образовању – Културна улога школе и образовна улога културе* (од 9. до 20. јуна 2015).

околности да би учествовала у стварању новог света јер књижевно дело није пресликана стварност. Његова вишезначност, слојевитост и отвореност према свету и читаоцу, обавезује и ученике и наставника на истраживачки и стваралачки приступ. Тек кад увидимо колико је нешто актуелно или превазиђено, можемо почети да радимо на уклапању порука дела у своју савременост. Ово је веома важно за међукултурално учење јер се развија емпатија.

У оваквом раду ученици се упознају са културним наслеђем свога и других народа и постају свесни вредности књижевноуметничких дела и њиховог значаја за развој друштва. Стичу естетичку компетенцију да препознају повезаност различитих облика и средстава уметничког изражавања, разумеју улогу естетике у свакодневном животу, оплемењују своје културне навике и изграђују сопствене естетске критеријуме и судове. Ово је данас врло важно због вредновања алтернативних уметничких форми и израза, тј. дела из супкултуре.

Међутим, у XXI веку критикује се претерана примена драме у образовању и савремени теоретичари залажу се за концептуалну драму као уметнички облик који кроз естетски доживљај остварује педагошке циљеве. Шифра Шонман (Schonmann, 2005) у своме раду *„Master" versus „Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education* критикује занемаривање уметничких вредности драме и указује на то да је уметнички утицај у процесу учења и сазревања важнији од резултата драмског метода у настави. Користи метафоре господара (master) и слуге (servant). Под *господарем* подразумева јаку естетичко-уметничку оријентацију чији утицај на образовање и васпитање треба дубље истраживати, док је *слуга* метафора за драму у образовању и њен холистички приступ да сваки човек покушава да свету у којем живи да смисао, ослањајући се на независност своје савести. Она сматра да учење кроз драму треба да буде „слуга" који помаже појединцу да се усаврши у областима које су изван уметничко-естетичког круга, али да је данас однос између естетичко-уметничке оријентације у васпитно-образовном процесу и драме у образовању као методичког средства обрнут и да се њој даје предност, те је слуга постао гоподар, а господар слуга.

Стратешка и законска документа омогућила су примену драме у образовању у Србији[4], али овај метод код нас није довољно заступљен

[4] Стратегија о развоју образовања у Републици Србији до 2020. године и Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, 55/213. Стратегија се ослања на Лисабонску стратегију (2002) и Кључне компетенције за целоживотно учење – Европски оквир (2004) где се као

иако правни оквири практичарима омогућавају да трагају за методама које подстичу младе на развијање критичког мишљења, конструктивних решења конфликата, креативности, иницијативе, индивидуалности, заједништва и активног става у образовању. У циљу сагледавања остварених резултата и будућих активности у вези са образовањем наставника да драму прихвате и користе као методички поступак, спроведено је истраживање о њиховим компетенцијама, потребама и спремности за то. Педагошко друштво Србије било је његов носилац, док је само истраживање било део пројекта *Повезивање важних субјеката у области драме и образовања у Србији – ОСТРВА,* чији је носилац уметничко удружење БАЗААРТ из Београда.[5] Резултате је анализирала и представила Живкица Ђорђевић (Ђорђевић, 2014). Она каже да би, по мишљењу испитаника, драма могла да се примени у овим областима: лексикологији и стилским вежбама, семантици, језицима, култури изражавања, развоју говора, обради драмско-сценских текстова, лектири, одрживом развоју локалних заједница, људским и мањинским правима, међуљудским односима, неговању система вредности, односима у породици, правима детета, међународним односима, методици почетних математичких појмова, решавању разних ситуација, вршњачком насиљу, ненасилној комуникацији, толеранцији, социјалној заштити, у приступу садржајима који нису блиски ученицима, умећу комуникације, туризмологији, заштити животне средине, здравственој заштити и превенцији, репродуктивном здрављу, здравим стиловима живота, менталном здрављу и алкохолизму.

Истраживање је показало да су наставници веома заинтересовани да у своју педагошку праксу укључе драмске поступке, али за то морају постојати услови који се морају задовољити. Током студија будући наставници требало би да сазнају о позитивним ефектима драме у образовању на развој ученичких компетенција и да савладају вештине њеног коришћења у те сврхе, а за наставнике који већ раде, требало би организовати обуку за практичну примену драме. У оквиру стручног усавршавања у школи, наставници би могли да посећују часове колега који је већ примењују. У уџбеницима треба указати на садржаје погодне за драмску обраду. Свака

значајан исход образовања наводи развој компетенција ученика у области матерњег језика, познавања и очувања природе и културе у којој се одраста и владање техникама значајним за социјалну интеракцију и лични развој. Ставови из наведених докумената нашли су се у Закону о основама система образовања и васпитања (2009, 2011) у члановима 3 – Општи принципи система образовања и васпитања; 4 – Циљеви образовања и васпитања и 5 – Општи исходи и стандарди образовања и васпитања.

[5] Пројекат је трајао од 27. новембра 2014. до 26. јуна 2015. године.

школа требало би да има простор за примену драме у образовању, а морао би постојати и приручник са практичним примерима. Важна је сарадња школа са позориштима, као и уврштивање драме у формално образовање будућих наставника и да Драмска педагогија буде предмет на студијама драмских уметника. Поред тога, неопходно је изградити усклађену мрежу подршке и предузети активности за подстицање образовних установа на примену креативног драмског процеса у васпитању и образовању.

Коришћење драме у образовању јавља се као потреба наставне праксе да би се избегла рутина. Овај метод ствара добре услове за активности које су важне за образовне садржаје. Он је изазов који покреће позитивну унутрашњу мотивацију ученика јер се њиме остварује интерактивни однос са вршњацима, наставницима и друштвеном средином.

Међутим, ово истраживање показало је и да у нашим образовним установама не постоји повољна клима за увођење ових новина. То указује на потребу да се кроз ширу друштвену акцију морају стварати повољни услови за укључивање драме у образовно-васпитни процес јер је драгоцен утицај који ово аутентично учење има на младог човека. Когнитивне, афективне и психомоторне вештине које се постижу драмом, стварају људе који су мотивисани да уче целог живота, те, ако желимо да имамо савремени образовни систем у којем се примењују најактуелније методе, драмски поступци треба да се уведу у наставну праксу.

Литература

Ђорђевић, Ж. (2014). Драма у образовању – потребе наставника за образовањем и оснаживањем за примену драме у образовно-васпитном раду у нашим школама. Приступљено 18. марта 2019. на: http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2014/12/Izvestaj-DRAMA-U-OBRAZOVANJU-PDS-2014-nov14-za-sajt-1.pdf

Levy, J. (2001). Practical Education for the Unimaginable: Essays on Theatre and the Liberal Arts, Charlotesville, Virginia: New Plays.

Милосављевић, С. (2014). Драма у образовању деце и младих. *Сцена,* 2, 43.

Милутиновић, Ј. (2014). Алтернативне школе и имплементација конструктивизма у школску праксу. *Настава и васпитање,* 1, 19–32.

Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Reddington C. (1979). Theatre in Education. Приступљено 18. марта 2019. на: http://thesis.gba.ac.uk/2535.

Robinson, K., Aronica, L. (2011). Element. Otkrijte svoje talente – budite kreativni – radite ono što volite. Zagreb: V/B/Z.

Schonmann, S. (2005). „Master" versus „Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education. *The Journal Of Aesthetic Education,* 39(4), December, 31–39.

Freeman, D. G. (2003). Efforts of Creative Drama on Self Concept, Social Skills and Problem Behaviour. *The Journal of Educational Research,* 106 (3), 131–138.

Fleming, M., Merrell, C., Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Primary Pupils' Language, Mathematics and Attitude in Two Primary Schools. *Research in Drama Education: Journal of Applied Theatre and Performance,* 9(2), 177–197.

Holmes, E. (1911). What Is and What Might Be: A Study of Education in General and Elementary Education in Particular, London: Constable & Co.

Milivoje S. Spasić
Politehnika – School for New Technologies, Belgrade

LEARNING THROUGH DRAMA

Summary

Application of drama in education is aimed at getting adolescents to enjoy learning, because it comprises imagination and emotions, both of which are often avoided or neglected in the classroom. This is why teachers should perhaps consider using it in their teaching process. The effects of this type of authentic, experience-based learning on a young person are precious. Cognitive, affective and psychomotor skills acquired through drama create personalities that will be motivated to learn throughout their lives. The paper analyses learning through drama and highlights the need to connect educational content to students' emotional and intellectual experience, because the growing trend in contemporary education is organising learning through personal experience. The most suitable learning method for achieving that purpose is dramatic expression, which is something we have experienced firsthand. We have also reviewed the results of a survey conducted in Serbia on the application of drama in education, which has shown that our teachers are very much in favour of introducing elements of drama in their teaching practice, but school often lack even the basic conditions for doing so.

Keywords: *drama, education, students, teacher, learning, experience, research.*

Milivoje S. Spasić
„Politehnika“ – Schule für neue Technologien Belgrad

LERNEN DURCHS DRAMA IM UNTERRICHT

Zusammenfassung

Drama im Unterricht basiert auf der Idee, dass Jugendliche lernen mögen, weil diese Tätigkeit Fantasie und Gefühle einschließt, was im Klassenzimmer oft vermieden wird. Deshalb sollten die Lehrer Drama in den Unterrichtsprozess einbeziehen. Der Einfluss, den diese Art des authentischen Lernens durch Erfahrung auf einen jungen Menschen hat, ist gering. Kognitive, affektive und psychomotorische Fähigkeiten, die durch Drama im Unterricht erreicht werden, schaffen Menschen, die motiviert sind, ihr ganzes Leben lang zu lernen. In diesem Artikel hat sich der Autor mit dem Lernen durch Drama befasst und darauf hingewiesen, dass jeder Unterrichtsinhalt mit der sinnlichen und intelektuellen Erfahrung der Schüler in Verbindung gebracht werden muss, da in der zeitgenössischen Ausbildung der Schwerpunkt darauf liegt, dass der Lernprozess durch persönliche Erfahrung organisiert werden soll. Die geeigneteste Art des Lernens ist ein dramatischer Ausdruck, was die Forschung beweist. Obwohl die Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass die Lehrkräfte in Serbien sehr daran interessiert sind, dramatische Verfahren in ihre eigene pädagogische Praxis einzuführen, muss es doch bestimmte Bedingungen geben, die in Schulen leider oft fehlen.

Schlüsselwörter: *Drama*, *Ausbildung*, *Schüler*, *Lehrer*, *Lernen*, *Erfahrung*, *Forschung.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::82-2
82.09-2
Стручни чланак • 97–112
Примљен: 20.4.2019.
Прихваћен: 18.5.2019.

Милена Б. Петровић
Ваљевска гимназија, Ваљево

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ДРАМЕ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Резиме: Начин како ће се приступити интерпретацији драме у средњој школи умногоме ће утицати на лакше тумачење других књижевних дела, као и на развијање књижевне, али и опште културе код ученика. Такође, читањем и тумачењем овакве врсте књижевног дела, ученици стичу многа знања о животу, као и бројне поуке о срећи, љубави, злу, пријатељству, неправди, мржњи, страстима и другим истинама које управљају човеком. Рад се бави проблемом интерпретације драме у средњој школи. У прилог ученичком доживљају драме, у раду је дат и рецепцијски доживљај ученика, на примеру драме *Хамлет*. Методом анкете и статистичком обрадом података дошло се до закључка да ова Шекспирова трагедија ученике наводи на размишљање о животу и смрти.

Кључне речи: *интерпретација*, *драма*, *трагедија*, *рецепција дела*.

УВОД

Као проблем интерпретације драме у настави често се јављају бројна питања, док су најзначајнија међу њима: остварење вишеструких захтева интерпретације драме у настави, као и обимност дела, истицање његове проблемско-тематске грађе, приказ ликова, композиције, истицање друштвених, моралних, естетских начела, затим извлачење поука и порука дела. Поставља се и питање на колико часова, у ком обиму и како треба да се оствари ваљана интерпретација дела на часу. Свака успешна проблемска обрада литерарног дела подлога је и мотивација за нове проблемске задатке, па и читање и упознавање других књижевних дела.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА ОДРЕЂЕЊА ДРАМЕ

С обзиром на то да у теорији књижевности постоје различита одређења драме, та различитост произилази из различитих теоријско-методолошких исходишта. Постоје теорије које заступају мишљење да је драма несамосталан књижевни род у односу према осталим књижевним родовима (лирици и епици), да су њена уметничка средства у поређењу са лириком и епиком ограниченија. Драгутин Росандић сматра да је „драма заправо произашла из лирике и епике и да сједињује 'епску објективност' и 'лирску субјективност'".

При одређивању особености драмског рода, поставља се питање односа драме и позоришта. У дефиницијама драме истиче се њена сценска намена, тј. драма се одређује као:

а) књижевни род у дијалошкој форми намењен сценском извођењу

б) књижевни текст посебне врсте који је директно или индиректно намењен извођењу на позорници

в) песничко-сценски комплекс код којег можемо разликовати три битна чиниоца: текст, глумца и публику.

У вези са оваквим схватањем драме ученике треба наводити да воде дневник читања, који ће им помоћи у каснијој анализи, аргументованом излагању и праћењу и откривању вредносних квалитета драме. Истовремено, ученик се навикава да бележи, тј. да чита и размишља о ономе што чита, сходно истраживачким задацима који су унапред задати.

Од чега поћи у интерпретацији драме? *Које вредности уметничког света драме истаћи*?

Новије теорије драме такође истичу радњу као једну од њених битних карактеристика. Оно што драму одређује је начело конструкције драмског текста које се односи на напетост призора који чине фабулу и воде према расплету, те сугерише да се гледалац уводи у радњу. Битно обележје драмског текста је његова сценска изводљивост.

С друге стране, садржаји наставе српског језика и књижевности својом васпитном компонентом утичу на формирање и развој личности ученика – на способност ученика да покаже своје знање и вредности. Експресивна функција језика, чија је суштина исказивање човекових мисли и осећања, већ сама указује на постојање везе између мисли и језика (Шипка, 2008: 32).

КЊИЖЕВНОИСТОРИЈСКИ ПРИСТУП НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Планови и програми за наставу књижевности у средњим школама засновани су на књижевноисторијској периодизацији**.** Сходно таквом основном приступу одабране су наставне јединице и дела, осмишљени су циљеви, задаци и могућности њиховог остваривања.

Знања о књижевности, умећа, вештине и способности читања, доживљавања, разумевања, тумачења и вредновања књижевних дела ученици остварују путем истраживачких и стваралачких приступа корпусима текстова који су књижевноисторијски структурирани.

Методолошке и интерпретацијске способности ученика усавршавају се и посебним програмским целинама, какве су *Увод у проучавање књижевног дела* (*први разред*) *и Проучавање књижевног дела* (*четврти разред*). Важна одлика овако осмишљеног програма је усаглашеност са објективним могућностима и способностима ученика, као и одговарајући динамички развој наставног процеса. Сложеност програмских садржаја продуктивно се богати и увећава из разреда у разред, што омогућава поступно, систематично и целовито стицање знања о кључним појавама у развоју књижевности. Тврђење да средњошколски књижевноисторијски концепт структуирања наставних садржаја није усаглашен са програмским документима и нема заснованост у методичкој литератури је исхитрена и неутемељена. (Мирослав Првуловић, Структура програмско-тематског подручја Књижевност, у програмима за средњу школу и методичко-методолошке интенције, „Настава и васпитање”, број 3, Београд, 1988, стр. 390–395). Већина практичних проблема у методици наставе књижевности и језика произилази из недовољно теоријски разрађених и изграђених ставова. Наиме, најозбиљнија замерка упућена књижевноисторијском програму наставе књижевности говори о недостатку теоријске заснованости књижевноисторијског приступа садржајима наставе књижевности у методичкој литератури.

Уочено је да професор Николић у свом раду не експлицира стицање знања из *историје књижевности као примарни методички приступ, наставни циљ*, *односно задатак методике наставе књижевности и језика*.[1] Методика наставе српског језика и књижевности Милије Николића није замишљена као теорија историјског методолошког књижевнонаучног приступа књижевној уметности у настави. Методичка теорија наставе књи-

[1] Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности.* Београд*:* Завод за уџбенике и наставна средства.

жевности заиста се није целовитије бавила питањима наставе историје књижевности, што не значи да такви приступи нису ваљани и да се не остварују у настави.

Питање предметности методике наставе историје књижевности Драгутин Росандић разрешио је уврстивши је, заједно са методиком наставе теорије књижевности и методиком анализе књижевног дела, у систем дисциплина методике наставе књижевности.[2] Методика наставе књижевности требало би, дакле, да креативно истраживачки користи достигнућа и методологију историје књижевности, те да уз остале науке о књижевности изграђује целовит методички систем.

Пошто смо се извукли из оквира традиционалних метода када је наставник био главна фигура у учионици, у данашње време тежи се томе да се ученици ослободе тих стега и почну активно да учествују у настави. Постављањем питања, слободним изражавањем мишљења и честим испитивањем, ученик стиче рутину у ослобађању својих мисли и тако активно учествује у наставном процесу. Да би ученик учествовао у настави, сваки предавач мора осмислити час и свој ниво излагања материје прилагодити узрасту и ученицима, како би ученици, они због којих настава уопште и постоји, најбоље схватили одређену структуру. У том смислу, он се мора служити терминологијом коју ће ученици најбоље разумети. Да би ученици презентовани материјал најбоље схватили, мора се одвојити непотребно од потребног наставног градива, понудити литература из које ће се учити и уз све то осмислити час тако да он буде примамљив чак и оним ученицима који одбијају да учествују у процесу. Преобликовати незанимљиво градиво у оно вредно пажње сваког ученика, циљ је сваког часа. Креативност у настави подразумева коришћење различитих наставних средстава, слушање музике, гледање филмова и представа које ће приближити ученицима одређени комплексни наставни материјал. И на крају, да би час био успешан, наставник мора да увиди потребе ученика да изнова прикупи концентрацију за час, те тако уведе паузе како би и тако подстакао неометан ток наставног процеса.

Освешћивањем чињенице да правила имају своју примењивост и употребну вредност, ученици добијају јасну потврду о ефективном коришћењу и трајности знања. Треба их такође упућивати да сами проналазе узрочне везе између правила и његове поуздане примене на задатим проблемима (Драгићевић, 2012; Росандић, 1988), што умногоме доприноси и унапређивању њихове иницијативности; треба их подстицати да у краћим

[2] Росандић, Д. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд*:* Завод за уџбенике и наставна средства.

писаним текстовима самостално уоче и отклоне ортографске грешке, ослобађати и подстицати да јасно и прецизно излажу своје мисли, запажања и осећања.

ПОВЕЗАНОСТ КОНЦЕПЦИЈЕ АКТИВНОГ УЧЕЊА И САВРЕМЕНИХ МЕТОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

„Неопходно је да настава језика буде заснована на што више практичних примера који не смеју бити типски поређани како их ученици не би решавали по аутоматизму. Још један од путева стицања самоуверености у области српског језика јесте да се уместо на помоћ наставника ученици ослањају и усредсређују на властито знање и искуство, као и на знање и искуство напреднијих вршњака. Примена одговарајућих методичких система у области српског језика требало би, превасходно, да омогући испољавање методолошке флексибилности у настави да би се развијале различите компетенције ученика, посебно стваралачко понашање, инвентивност и критичко мишљење. То су уједно и захтеви савремене наставе" (Петровачки и Штасни, 2010).

Предавачи и ученици морају разликовати наставу језика од наставе књижевности, будући да се ради о два потпуно различита становишта једног језика, на једној страни је живи језик којим одређени народ говори, а на другој културно наслеђе, традиција и обичаји описани у књижевним писмима. Да би се књижевност успешно имплементирала у наставу, мора се наћи најбољи начин подучавања и приступа овој уметности. Поводећи се ученичким искуствима, где се књижевност своди на пуко препричавање, треба покушати побољшати наставу књижевности *савременим методама.*

Паралелно са развојем технике, у школе су уведена многа аудио-визуелна наставна средства, у почетку као допуна у настави, да би се с временом дошло до потпуно нове парадигме у којој се класична настава и модерне технологије прожимају у приличној мери. Термини као што је *blending learning* или са аспекта учења језика *computer aided learning*, постали су саставни део методичког вокабулара. *Blending learning,* како му сам назив говори, представља комбиновану, тј. наставу у различитим окружењима. Ова врста наставе омогућује и наставнику и ученику ефикаснији рад. Инструкције наставника прожимају се са информацијама добијеним из рачунара, тако да овим начином рада и наставници и ученици активно раде на побољшању квалитета наставе (Мандић, 1997). Велики број савремених метода више је намењен за часове граматике, слушања, читања и конверза-

ције, али то не значи да се исти не могу употребити и за часове књижевности. За њихову примену потребна је креативност и воља професора.

Аудио-визуелни глобално структурални метод користи се за изучавање употребе говорног језика у свакодневним ситуацијама. Захваљујући чињеници да је велики број књижевних дела екранизован, овај метод можемо применити на часовима књижевности, где он неће изгубити своју првобитну улогу, већ ћемо од њега имати вишеструке користи. Ученици могу оживети ликове у својој глави и стећи дуготрајну меморију о датом делу због визуелног ефекта. Међутим, треба бити опрезан и не претеривати, довољно је да ученици погледају само одређене, главне одломке, након којих ће водити расправу, а не цео филм који је упрошћена верзија дела, што могу и код куће.

Метода потпуног физичког одговора (*Total Physical Response – TPR* подстиче ученике на физичку активност. Ученици слушају и изводе активности – индивидуално или у групи. Конверзациони дрилови се уводе касније у настави. Пажња се поклања драматизацији свакодневних ситуационих догађаја. На часовима књижевности би то могла свакако бити драматизација главних догађаја одређених књижевних дела.[3]

Сугестопедија као метод захтева посебне услове: намештај, светлост, музику. Ученици седе у клупама у просторији са пригушеним светлом, док наставник чита на посебан начин занимљиве текстове. Читање се одвија уз пратњу музике, а ученици треба да се препусте материјалу.

С обизором на то да нам *Хамлет* показује многобројне појединачне видове личности, али скрива личност као целину, од тога које од тих видова одаберемо зависиће и наша представа о *Хамлету*. То зависи, као и у случају неких других Шекспирових загонетних јунака, од више чинилаца: од тога какво су тумачење одабрали глумац и редитељ, ако трагедију гледамо у позоришту; од тога шта је за нас лично најупечатљивије при гледању или читању *Хамлета*; од тога којем смо се виђењу Хамлета од стране других ликова у драми – а она су врло различита – приклонили; од теорије коју смо створили или од других прихватили; најзад – и у томе је објашњење познате примедбе да свако има свог Хамлета – од онога што сами допринесемо.

Основни проблем Хамлетове неодлучности треба посматрати у вези са општим моралним нормама, или у оквирима трајних законитости психичких понашања, или пак у светлости теолошких идеја. Сваки од ових одговора упућује на то да се иза лика данског краљевића крије свест која није индивидуална, него од општег значаја. *Хамлет* има виталност митске приче која се обраћа најдубљим слојевима свести, не губећи притом при-

[3] www.coe.sdsu.edu

влачност занимљиве повести о изузетним доживљајима изузетног појединца.

Из ове драме могу се извести најразличитија тумачења, па тако ни вредносни судови о *Хамлету* нису уједначени. Иако већина критичара сматра да је трагедија о данском краљевићу једно од највећих дела светске књижевности, има и другачијих мишљења. Т. С. Елиот је у једном важном огледу покушао да докаже да је *Хамлет* „уметнички промашај", а знатно пре њега, у XVIII веку, Волтер је овако описао драму:

„…далеко је од мене да правдам све у трагедији о Хамлету, то је простачка и варварска драма, коју не би трпела ни најгора светина у Француској или Италији. Хамлет полуди у другом чину, а његова драгана полуди у трећем; краљевић убија оца своје драгане под изговором да убија пацова, а јунакиња се баца у реку; на позорници се копа њен гроб, а гробари говоре бесмислице достојне себе, док у руци држе лобање; Хамлет одговара на њихове огавне простаклуке ништа мање одвратним глупостима. У међувремену, један глумац осваја Пољску. Хамлет, његова мајка и очух пију на позорници; за столом се певају песме; има свађа, борби, убијања – човек би помислио да је тај комад дело каквог пијаног дивљака."

СТВАРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ ПОВОДОМ ОБРАДЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Пошто су условљене природом књижевног дела, стваралачке активности ученика поводом тумачења књижевних дела су бројне, разноврсне у садржајима и обиму, према начинима остваривања, затим према наставним ситуацијама у којима се реализују, али и према облицима рада.

Обим стваралачких активности поводом протумаченог дела варира у зависности од њихове садржине и сложености. Једноставније активности могу се реализовати и у самој завршници тумачења једног књижевног дела. Оне такође могу бити обима до једног школског часа приликом обраде сложенијих остварења какви су романи или драмски текстови и уколико планирају обиман ангажман ученика.

Према динамици остваривања могу непосредно да се надовезују на часове обраде књижевног дела, али уколико су процесуалне природе и захтевају веће временско ангажовање ученика, оне могу да се реализују на неком од часова који је временски удаљен од часа тумачења конкретног књижевног дела. Ову околност наставник са посебном пажњом уважава приликом планирања.

Важно је да се између завршног часа тумачења дела и часа стваралачких активности не направи велика временска дистанца, али и да се, уколико је то могуће, избегне обрада других књижевних дела, већ да се, на пример, обрађује градиво из области језика. Постоји опасност да обрада других књижевних дела умањи свежину и интензитет доживљајног и сазнајног ефекта којим се тумачење завршило и подстицало остваривање стваралачких активности ученика.

Стваралачке активности поводом обраде књижевног дела начелно се могу поделити на оне које су информативног карактера и оне које подстичу одређену продуктивну делатност ученика.

Поводом обраде Шекспировог *Хамлета* ученици се могу информисати о томе колико је обимна секундарна грађа која се научно бави проучавањем знаменитог позоришног комада; такође, ученици се могу обавестити и о бројности екранизација, филмских и телевизијских адаптација *Хамлета*; задивљујући је и број извођења *Хамлета* у једној позоришној сезони на сценама европских позоришта. Информативно се ученици могу упознати и са тим који су све познати филмски глумци, па и холивудске звезде, опробали у улози најпознатијег трагичног јунака.

Незаобилазно ће се ученици том приликом срести и са именом Лоренса Оливијеа, којег историја филмске уметности приказује као једног од најуспешнијих тумача Хамлетовог лика, али и највршнијег филмског редитеља који је екранизовао Шекспирово дело. Такође би били упознати и са стваралаштвом британског глумца и редитеља Кенета Бране, чија је уметничка амбиција да екранизује сва Шекспирова драмска остварења. Он је познат и по режији једне од најквалитетнијих филмских екранизација Хамлета у четворочасовном трајању. Овим се информацијама обогаћује општа култура ученика и отварају им се врата ка самосталној делатности.

Подстакнути информацијама које су добили поводом тумачења неког књижевног дела, ученици могу даље трагати за новим изворима сазнања, унапређивати познавање књижевности и уметности, а могу бити мотивисани и да самостално читају друга књижевна дела писаца, епохе, дело сличне поетике или тематике.

Када је информација о неком делу или појави из дела актуелизована тако што се ученици конкретно мотивишу да остваре одређену активност (читање, гледање, слушање), говоримо о стваралачким активностима које имају продуктиван карактер. Такве активности организују се на посебан начин и остварују са засебно осмишљеним наставним циљевима и сврхом. Наставници често спонтано информишу ученике о одговарајућим делима и притом указују на тематске, поетичке или, на пример, на интертекстуалне

везе. Значај овако организованих продуктивних видова стваралачких активности је изузетан, посебно када упућује ученике на остварења савремене књижевне продукције.

Табела 1. *Стваралачке активности ученика поводом обраде књижевног дела према видовима језичког изражавања и садржини рада*

Језичка продукција			
Усмена продукција	Писана продукција	Комбинована језичка продукција	Остали видови стваралачког рада
– изражајно (интерпретативно читање); – казивање одабраних краћих одломака из књижевних дела; – дијалог, расправа и дискусија поводом садржине дела; – индивидуална усмена презентација; – реферати различите тематике; – усмена групна презентација.	– формирање и вођење дневника читања; – израда домаћих задатака; – писмени задаци; – израда есеја; – есеј-тест; – израда семинарског рада; – писани реферати; – писане расправе поводом дела или појава из света дела; – формирање базе података; – продукција електронских текстова.	– индивидуалне или групне презентације одговарајуће тематике или литерарне проблематике (презентације помоћу радних паноа, графичких приказа, визуелног и звучног материјала, посредством рачунарских програма за презентацију).	– организација и реализација изложбе (о писцу, делу, епохи...); – организовање књижевне вечери, округлог стола поводом неког дела или аутора; – организовање и реализовање културног програма у школи или локалној заједници; – организација и реализација сусрета са савременим писцима, критичарима и проучаваоцима књижевности.

Шекспиров *Хамлет* је био чест повод и стваралачка инспирација бројним књижевним делима. У новије доба пажњу стручне публике и шире јавности привукао је Џон Апдајк романом *Гертруда и Клаудије*. Зато се ученицима, након обраде романа, могу упутити подстицајни задаци нпр: *Прочитајте Апдајков роман Гертруда и Клаудије; Сазнајте шта је писца посебно привукло мотивима и садржини Шекспировог Хамлета. Откривајте које је мотиве, теме и ликове овај аутор обрадио на стваралачки начин. Какво виђење љубави, оданости и верности Апдајк нуди у роману? Откријте које је универзалне елементе Шекспировог Хамлета Апдајк уочио, издвојио и актуелизовао.*

Све планиране стваралачке активности ученика поводом обрађених књижевних дела могу се остварити различитим облицима рада: *индивидуално*, *радом у паровима*, *групним радом*.

Облик рада за који ће се наставник определити условљен је особеностима дела које је тумачено на часовима, али и природом, ближим и даљим (дугорочним) циљевима који се планирају. Уобичајено је да сложене активности, које садржински и временски захтевају појачано ангажовање, ученици остварују радећи у пару или у групном облику рада.

Међутим, не треба сметнути са ума ни чињеницу да је групни рад само формално колективан, а да је његова суштина у индивидуалним активностима појединаца који у подели задужења и координацији доприносе резултатима рада читаве групе.

Индивидуалним радом ученици најнепосредније остварују стваралачке активности подстакнуте тумачењем одређеног књижевног дела. Повољно је да радне групе буду збир појединаца који су различитих нивоа постигнућа и способности у одређеним областима или облицима рада.

Табела 1 приказује начине остваривања стваралачких активности ученика поводом обрађених дела, као и одговарајуће форме посредством којих се планирање и осмишљене стваралачке активности ученика реализују.

ЧАС ОБРАДЕ ДРАМЕ

Када је у питању обрада драме, *свесни смо да живимо у времену у коме филмска продукција доминира медијима и имамо случај да је скоро свака драма преточена на филмско платно*, *што представља значајно олакшање у настави. Обрадом драме, препоручује се да наставник увек унапред зада истраживачке задатке ученицима*, *како би час протекао успешно*.

Уводни део часа представља осврт на аутора одређене драме, али и упознавање ученика са оним подацима које разликују тог аутора од осталих. На тај начин ће помоћу занимљивости ученици и несвесно запамтити и његова дела о којима се на том часу дискутовало. Код драме је битно да сваки пример из драме упоредимо са садашњим животом и примером из свакодневице. Тако ученик веже информације које је тек сазнао за оне које је знао одраније.

Средишњи део заузима гледање филма или одломка који је снимљен на основу драме или, пак, гледање представе професионалних глума-

ца или студената аматера. Уколико не постоји филм, занимљиво би било да ученици саставе видео-клип о драми и на тај начин искажу креативност. Видео-клип не сме садржати све релевантне податке, већ све треба да буде у назнакама како би ученик сам покренуо бројна питања и ослободио своје мисли. Након одслушане и одгледане сликовито приказане драме, наставник дозвољава да ученици дискутују и расправљају о темама задате драме.

Завршни део *часа* може да буде обогаћен писањем есеја на одређену тему или плана литерарног рада који ће бити завршен до наредног часа. Сваки ученик ће на основу сопственог искуства написати есеј на тему којом се бавио на часу.

Када је у питању *евалуација градива* из књижевности, мора се водити рачуна да испитивање не буде никако једнострано. Треба успоставити равнотежу између ученика који теже писаном и оних који теже усменом изражавању.

Наставник усмерава и организује активности на часу, усмерава конверзацију на лични ниво, подстиче на употребу нових структура и вокабулара у слободној конверзацији или креативном писању. Активности на часу потребно је често мењати како би ученицима настава књижевности била занимљива и тада ће пружити свој максимум и активно учествовати. Кроз презентован језички материјал ученици се упознају и са културом и знаменитостима земље из које потиче аутор чије дело обрађују.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Резултати једне овакве интерпретације драме (трагедије) у средњој школи дати су на примеру Шекспировог *Хамлета*. Наставнику је веома важно да добије повратну информацију од ученика о утисцима и запажањима са часа. Стога је овде и дат један пример ученичке рецепција овог дела која се заснива на методи анкете.

Предмет истраживања. За предмет истраживања **о**дабрали смо рецепције драме *Хамлет* Вилијама Шекспира. Проблем истраживања је откривен у образовно-васпитној пракси. Сматрамо да је довољно апликативан и усмерен на иновирање праксе.

Одлучили смо се да спроведемо акционо истраживање. „Циљ акционог истраживања јесте конкретно решавање проблема са којим се практичари наставници сусрећу у образовној ситуацији (Савићевић, 1996, 241)

Задаци истраживања

1. Провера ученичке рецепције драме *Хамлет*
2. Маркирање проблема као путоказ за методичко истраживање

Технике прикупљања података. Да бисмо дошли до жељених резултата, у истраживању смо користили поступак испитивања путем анкетног упитника кога смо самостално конструисали и није било потребно да га уносимо у рад. Анкетни упитник су чинила питања отвореног и затвореног типа. Испитивање је било анонимно.

Узорак. Истраживање је спроведено са ученицима четвртог разреда Ваљевске гимназије, у октобру 2018. године. Истраживање је обављено над 40 испитаника. Радило се о пригодном узорку истраживања који нам је био на располагању. У акционом истраживању ова врста узорка се дозвољава. Истраживање је реализовано како је и замушљено.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У испитаној рецепцији ученика већини се допала драма *Хамлет* (80%). Свега њих 20% сматра да је ово дело незанимљиво.

Од ученика се захтевало да одреде књижевну врсту наведеног дела. Мишљења су различита, па тако 40% ученика је одговорило прецизно да је ово трагедија, других 40% ученика каже да је ово драма. Осталих 20% су оних са потпуно погрешним одговорима (нпр. роман) и оних без одговора.

Потом је требало су требали да одговоре колико их је дело навело да размишљају о неправди и покварености у свету. Већину ученика је ово дело веома подстакло на размишљање, тако да готово и нема оних које ово дело није навело на размишљање о неправди и покварености у свету.

Ученици су наводили поуке које су могли извући читајући дело. Чак 50% ученика није навело никакве поуке из дела, тако да не можемо са сигурношћу да тврдимо да ли их је ово дело оставило без речи, али сигурно је да су најчешће навођене поуке у вези са неправдом, нарочито да се против неправде треба борити. Појављују се и моралне поуке типа: не треба се светити; смрт није излаз; не треба бити похлепан и желети освету по сваку цену. Ту су и поуке у виду цитата из дела, затим да треба бити најбоља верзија себе, без обзира на људе и неправду. Узимајући у обзир ове одговоре, можемо тврдити да је 75% ученика у потпуности разумело суштину самог дела.

Ученици су имали задатак да наведу цитат који је оставио посебан утисак на њих. Ученици су могли навести цитат дословно, могли су га

парафразирати, рећи онако како се сећају или како су разумели. Највише ученика навело је као посебан цитат: „Бити или не бити”, али је чест и цитат: „Ништа није ни добро ни лоше, већ онакво како га ми протумачимо”, као и бројни цитати Хамлетових монолога.

Ученици су потом одговарали да ли им се допада тема дела. Више од 65% ученика тврди да им се допала тема дела, и као главни разлог наводе да је то због мотива који наводе на размишљање, допадљивости самог дела, могућности поистовећивања главних ликова са читаоцима, али и мотива љубави који је описан на другачији начин него у осталим Шекспировим делима. Осталих 30% су негативна мишљења о делу, па као образложење наводе да не смемо правдати освету јер из тога произилази нова освета, док 5% нема одговор на ово питање.

Ученици су затим процењивали какав је значај овог дела у књижевности. Ово дело сматра од великог значаја чак 70% ученика, 20% не дели исто мишљење, док је 10% без одговора.

Између осталог наводили су о чему су највише размишљали приликом читања и након читања дела. Мишљења су прилично подељена, па су ученици током читања највише размишљали о љубави, неправди, освети, издаји и покварености, о животу и смрти. Занимљива је и чињеница да је велики број ученика током читања овог дела размишљао о крајњем исходу, као и шта ће се следеће догодити са главним ликовима.

На крају су одговарали на питање колико су им се допале те интерпретације. Од испитаних ученика, 50% има позитивно мишљење на питање о интерпретацији часа, уз образложење да ово дело може да се повеже са животним областима и ситуацијама, као и то да је тема добро разрађена на часу, али и уз критике да је већина ученика имала исто или слично мишљење. Из тог разлога је нешто мањи проценат (40%) ученика имао негативан став о часу интерпретације дела, уз образложење да због истоветних мишљења није било прилике за бољу дебату и дискусију. Такође, као образложење допадљивости часа ученици наводе да су тек на часу боље разумели садржај књиге, као и то да су је схватили на бољи начин, и тиме проширили своје виђење драме. Позитивни час према одржаном часу деле и ученици који сматрају да су путем расправе и тумачења важних мисли у делу боље схватили ову трагедију. Заједно се трагало за одговорима и одгонеткама на питања која је *Хамлет* стално постављао. Остатак од 10% ученика није одговорио на ово питање.

ЗАКЉУЧАК

Одређени број ученика, којима се није допала књига (20%), исказао је негативан став по многим питањима, док се већини драма допала (80%), као и начин интерпретације часова.

Сходно томе, у интерпретацији драме пожељно је, као и у свакој интерпретацији књижевноуметничког текста, поћи од ученичког доживљаја. Истицањем основних осећања и доживљаја драме, доћи ће се и до вредносних елемената драме. Ученик, говорећи о доживљају лика у делу, о томе да ли му се допао његов поступак или не и слично, аутоматски се дотиче и проблемске структуре драме и њених порука. Такође, истицањем утисака и мисли о делу, и проналажењем истих у тексту, аргументованим излагањем, доћи ће се до потпуне интерпретације дела.

Потребно је да задаци буду подстицајни за ученике како би што више испољили своју креативност. Овим поступком ће се дело сагледати: прво, из уметничког доживљаја прочитаног, дотаћи ће се ликова, тематско-проблемске грађе, композиције и свих осталих друштвених, моралних проблема које дело износи. Због тога је битно да се ученици подстичу да излажу своје ставове, налазе потврде у тексту, при чему им у великој мери помаже дневник читања. Потом, кроз индивидуални или групни рад, служећи се савременим методама, интеракцијом и креативношћу ученици приказују оно што су прочитали и научили. На тај начин се откривају све потпуне вредности драме, а не сагледава дело у сегментима. Тако се и одступа од застарелог начина приступа делу и побољшава рецепција савременог ученика.

Литература

Павловић, М. (2013). *Спреми се да говориш*. Београд: Чигоја штампа.

Костић, В. (2008). *Стваралаштво Виљема Шекспира*. Београд: Српска књижевна задруга.

Диклић. З. (2009). *Књижевнознанствени и методички путокази у настави књижевности*, Загреб: Школска књига.

Комленовић, Ђ., Половина, Н. (2012). *Процена наставника о испољавању ученичке иницијативности*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања, год. 44, бр. 2, 266–282.

Кундачина, М. и Стаматовић, Ј. (2018). *Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада*. Београд: Самокорак.

Максимовић, Ј. (2012). *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси.* Ниш: Филозофски факултет.

Ritchhart, R. (2002). Intellectual Character: ”What It Is, Why It Matters, and How to Get It”. Published by Jossey-Bass John Wiley & Sons.

Росандић, Д. (1988). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.

Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Шипка, М. (2008). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.

Milena B. Petrović
Valjevo Gymnasium, Valjevo

DRAMATIC INTERPRETATION IN SECONDARY SCHOOL

Summary

The manner in which we approach dramatic interpretation in secondary school greatly impacts easier interpretation of other literary works, development of literary culture, but also development of general student culture. In addition, by reading and interpreting plays, students acquire significant knowledge of life, as well as numerous lessons about happiness, love, evil, friendship, injustice, hatred, passions and other truths that rule over man. The paper discusses the issue of dramatic interpretation in secondary school. To underline student perception of drama, we provide their receptive experience on the example of *Hamlet*. By using a survey and statistical method of data processing, we have arrived at a conclusion that *Hamlet* prompted students to ponder the meaning of life and death.

Keywords: *interpretation, drama, tragedy, literary reception.*

Milena B. Petrović
Gymnasium Valjevo

DRAMAINTERPRETATION IN DER SEKUNDARSCHULE

Zusammenfassung

Die Weise, wie man Drama in der Sekundarschule interpretiert, beeinflusst meistens sowohl die Weise, wie man andere literarische Werke interpretiert, als auch die Entwicklung der allgemeinen Kultur unter den Schülern. Durch das Lesen und Interpretieren dieser Art von literarischen Werken erhalten die Schüler viel Wissen über das Leben, sowie zahlreiche Lektionen über Glück, Liebe, Böse, Freundschaft, Ungerechtigkeit, Hass, Leidenschaft und andere Wahrheiten, die den Menschen bestimmen. Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Problem der Interpretation von Dramen in der Sekundarschule. Darüber hinaus wird im Artikel auch das rezeptive Erlebnis der Schüler im Falle des Theaterstückes „Hamlet“ dargestellt. Durch die Methode der Umfrage und die statistische Verarbeitung von Daten wurde der Schluss gezogen, dass diese Shakespeare Tragödie die Schüler dazu veranlasste, über Leben und Tod nachzudenken.

Schlüsselwörter: *Interpretation*, *Drama*, *Tragödie*, *rezeptives Erlebnis*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811
Прегледни чланак • 113–126
Примљен: 21.4.2019.
Прихваћен: 13.5.2019.

Јелена Д. Резничек
Институт Михајло Пупин – Пројект Инжењеринг, Београд

Милица М. Иносављевић Вучетић
Osnovna škola „Свети Сава”, Сремска Митровица

ЕКСПЛИЦИТНА КОРЕКТИВНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме: Кроз преглед литературе са посебним фокусом на савремена истраживања, у овом раду смо покушали да на систематичан начин прикажемо улогу коју експлицитна корективна повратна информација може да има у усвајању Л2 у оквиру савремене наставе страних језика. Најпре смо представили теоријске оквире који се баве корективном повратном информацијом, а затим резултате и закључке досадашњих истраживања са циљем да се одговори на питање који се језички елементи могу усвојити или научити уз помоћ експлицитне корективне повратне информације, која врста корективне повратне информације се најчешће користи у контексту учионице, а која се у истраживањима показала као најефикаснија. Такође, покушано је да се укаже на могуће импликације ових резултата у савременој наставној пракси. Иако се осврнуло на корективну повратну информацију у писању на страном језику, рад се пре свега бави усменом продукцијом.

Кључне речи: *експлицитна корективна повратна информација*, *настава страних језика*, *усвајање Л2*, *наставна пракса*, *усмена продукција*.

УВОД

Савремене тенденције у настави страних језика, које и са теоријске и са практичне стране инсистирају на развоју пре свега комуникативне компетенције код ученика, првобитно су одбацивале могућност употребе корективне повратне информације (у даљем тексту КПИ) у настави страних језика, полазећи од претпоставки да корекција грешака омета природ-

ни ток комуникације, да спречава ученика да се усредсреди на значење јер се фокусира на форму, и да грешке треба прихватити као неопходни део процеса учења (Han, 2002: 1–2).

Иако је до сада спроведен велики број истраживања о корективној повратној информацији, многа питања и даље остају отворена. Ипак, резултати истраживања показују да постоји тенденција да експлицитна корекција грешака даје боље резултате у усвајању Л2 у односу на имплицитну (Ellis et al., 2006; Lyster, Ranta, 1997; Yilmaz, 2013).

У овом раду смо покушали да, кроз преглед литературе са посебним фокусом на савремена истраживања, на систематичан начин прикажемо улогу коју експлицитна корективна повратна информација може имати у усвајању Л2 у оквиру савремене наставе страних језика. У првом делу рада бавили смо се појмом КПИ и најпре смо представили теоријске оквире који се баве корективном повратном информацијом. Затим смо представили резултате и закључке досадашњих истраживања са циљем да одговоримо на питање који се језички елементи могу усвојити/научити кроз експлицитну корективну повратну информацију, која врста корективне повратне информације се најчешће користи у контексту учионице, а која се у истраживањима показала као најефикаснија. Такође смо покушали да укажемо на могуће импликације ових резултата у савременој наставној пракси. Иако смо се осврнули на корективну повратну информацију у писању на страном језику, у раду смо се пре свега бавили усменом продукцијом.

КОРЕКТИВНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА: ПОЈАМ И КЛАСИФИКАЦИЈА

Када говоримо о грешкама које се јављају у учењу нематерњег језика, обично прво помислимо на граматичке грешке. Међутим, грешке које се јављају могу бити:

1) формалне језичке грешке;
2) функционалне језичке грешке;
3) прагматичке језичке грешке (Durbaba, 2011: 209).

Формалне језичке грешке су оне грешке које настају када се користи облик који није у складу са правилима језичке норме и језичког система. Функционална језичка грешка настаје када се исказом не оствари комуникациони циљ, а уколико исказ није одговарајући за комуникативну ситуацију, у питању је прагматичка језичка грешка. У случају да је критеријум за класификацију грешака узрок начињене грешке, разликујемо: регулаци-

ју, аналогију, хиперкорекцију, симплификацију, лексичко-семантичку контаминацију и пермутацију (Durbaba, 2011: 210).

Корективна повратна информација „има облик одговора на исказе ученика који садрже грешку" (Ellis et al., 2006: 340). Према овим ауторима, одговори наставника могу да се састоје из:

1) указивања на то да је грешка направљена;
2) давања исправног облика на циљном језику;
3) металингвистичке информације о природи грешке;
4) комбинације неких од поменутих могућности (2006: 340).

Уколико као критеријум узмемо металингвистичку информацију и степен изричитости информације о постојању грешке у ученичком исказу, можемо направити поделу на експлицитну и имплицитну корективну повратну информацију (Yilmaz, 2013: 692). Експлицитна КПИ, којом ћемо се бавити у овом раду, може имати облик експлицитне корекције, која представља указивање где је грешка начињена и давања исправног облика на циљном језику. Друга врста експлицитне КПИ јесте металингвистичка информација коју наставник даје ученику о природи грешке, као што је, на пример, објашњење граматичког правила. Насупрот експлицитној, у случају имплицитне КПИ ученик не мора да буде свестан да је починио грешку, ни да наставникова реакција има корективну улогу. Најчешћа форма имплицитне КПИ је преформулација (енг. *recast*), која се односи на преиначење исказа ученика, тако да се облик или облици који не одговарају циљном језику преформулишу у одговарајуће облике (Ellis et al., 2006: 340–341). Осим преформулације, видови имплицитне КПИ су и паралингвистички знаци, провера за потврду (енг. *confirmation checks*), понављања и захтеви за појашњењем (El Tatawy, 2006: 2). У неким истраживањима се као врста корективне повратне информације јављају и навођења (енг. *prompts*). Карактерише их то што се њима не даје тачан облик, већ се ученик наводи да сам дође до одговора. Навођења „укључују елицитацију, металингвистичке знаке, захтеве за појашњењима и понављање" (Lyster, Saito, 2010: 268), и могу имати карактеристике и експлицитне и имплицитне корективне повратне информације.

Проблем у оваквој подели јесу преформулације, које ипак могу да се сврстају и у имплицитну и у експлицитну КПИ, нпр. у зависности од степена наглашавања исправљеног дела преформулисаног исказа, чиме се указује ученику на који елемент треба да обрати пажњу (Ellis et al., 2006: 341).

Листер и Саито навели су два разлога због којих сматрају да подела према изричитости информације о постојању грешке није увек најбоље решење, односно да поређење учинка корективне повратне информације

на основу разликовања имплицитне насупрот експлицитној корективној информацији „(а) претпоставља да постоје дефиниције врста КПИ које се не преклапају, и које би дозволиле категоричка поређења имплицитних интервенција насупрот експлицитним и (б) преувеличава значај како теоријске вредности, тако и изводљивости поређења имплицитних и експлицитних врста КПИ у контексту учионице" (Lyster, Saito, 2010: 268).

Осим поделе на имплицитну и експлицитну, може се направити подела и на усмену и на писану КПИ. Према Шин (Sheen, 2010: 204), усмена КПИ може да буде имплицитна и експлицитна, и наставник је даје мање или више непосредно након исказа ученика, док је писана КПИ увек експлицитна и њено давање је одложено.

У истраживањима се такође прави дистинкција између непосредног одговора ученика (енг. *uptake*), односно ученикове примарне реакције непосредно након корективне повратне информације коју му је наставник упутио. У истраживањима се ученико̀в непосредни одговор често посматра као индикатор учинка корективне повратне информације. Непосредни одговор ученика може имати 1) облик исправке (енг. *repair*), која подразумева ученико̀в исказ који садржи исправну преформулацију грешке, и 2) ученико̀в исказ који не садржи исправак грешке (енг. *needs-repair*) (Lyster, Ranta, 1997: 49). Нешто ређе се истраживања обликују тако да се испитује утицај КПИ на дугорочно усвајање Л2.

ОДНОС ПРЕМА КОРЕКТИВНОЈ ПОВРАТНОЈ ИНФОРМАЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

У зависности од методолошког оквира, разликоваће се и однос према грешкама у настави језика. Историјски гледано, док је аудиолингвални метод инсистирао на исправљању сваке грешке, у природном приступу свака корекција сматрала се контрапродуктивном и непотребном (Han, 2002: 1)

У савременој настави језика која је оријентисана ка значењу (енг. *meaning-focused*, насупрот настави која је усмерена ка форми, енг. *form-focused*) и коју карактерише комуникативни приступ, још увек је отворено питање да ли је исправљање грешака оправдано.

Чест аргумент којим се оправдава неисправљање грешака код ученика је да је „кориговање грешака контрапродуктивно (може утицати на ученика емотивно негативно и демотивишуће, а захтева и доста времена и труда)" (Durbaba, 2011: 212). Међу теоретичарима који су заступали

мишљење да корекција грешака не помаже развоју међујезика, и да чак може да буде штетна за његов развој, посебно се истиче Траскот (Truscott, 1999). Осим тога, грешке су посматране као саставни део развоја комуникацијских вештина и процеса учења (Han, 2002: 2).

Осим утицаја на мотивацију ученика као појединца и на развој међујезика, међу аргуменатима који се јављају против коришћења КПИ у комуникативној настави јесте прекид тока комуникације, посебно када је реч о металингвистичкој информацији (Rassaei, Moinzadeh, 2011: 98). Наиме, корекцијом и прекидом комуникације ученикова пажња усмерава се на форму, а не на значење. Овде се као циљ поставља развој течног говора у Л2, без обзира на тачност исказа.

Такође се поставља питање утицаја имплицитне и експлицитне КПИ на развој имплицитног и експлицитног знања Л2[1], при чему се имплицитна КПИ обично повезује са имплицитним, а експлицитна КПИ са експлицитним знањем (Ellis et al., 2006: 341). Међутим, према конекционистичким моделима когниције, следећи секвенцу учења коју је предложио Елис[2], закључује се да експлицитна КПИ доводи како до експлицитног знања и меморије, тако и до имплицитног знања и меморије: „металингвистичке паузе од комуникације омогућене експлицитном корекцијом стварају савршени контекст за мешање свесних и несвесних процеса укључених у учење" (Ellis et al., 2006: 343).

[1] Имплицитно знање је интуитивно знање ученика, доступно аутоматском обрадом информација; експлицитно знање је оно знање којег су ученици свесни, а доступно је контролисаном обрадом информација. Ученик, међутим, може истовремено да поседује и имплицитно и екплицитно знање о некој језичкој структури. Такође може да се направи разлика између имплицитног и експлицитног учења, али треба имати у виду да имплицитно учење може довести и до имплицитног и до експлицитног знања, што важи и за експлицитно учење (Ellis et al., 2006: 340).

[2] Елис разликује механизме свесног и несвесног учења, при чему пажња и свест имају улогу у свесном учењу, а конекционистичко учење у несвесном. Секвенца учења коју је Елис предложио је следећа: екстерно подупрта пажња → интерно мотивисана пажња → експлицитно учење → експлицитна меморија → имплицитно учење → имплицитна меморија, аутоматизација и апстракција (Ellis et al., 2006: 342–3).

РЕЗУЛТАТИ САВРЕМЕНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Појаву корективне повратне информације, учениковог тренутног одговора и ученикове перцепције повратне информације проучавале су дескриптивне студије, док су експерименталне проучавале ефекте различитих врста повратне информације (Choi, Li, 2012: 332). Посматрајући резултате до којих су дошле експерименталне студије, Чои и Ли долазе до закључка да на учинак повратне информације утичу, с једне стране, фактори екстерни у односу на ученика, а са друге фактори који су интерни. Према њима, ове студије указују да би „корективна повратна информација требало да се посматра као динамички конструкт који узајамно делује са контекстима и факторима ученика" (2012: 333).

Ефикасност одређених врста КПИ на усвајање Л2

Једно од првих значајних истраживања које је за циљ имало да проучи фреквентност употребе различитих врста КПИ и њихове ефикасности на усвајање Л2, била је студија Листера и Ранте (Lyster, Ranta, 1997). Грешке у овом истраживању биле су подељене на фонолошке, лексичке и граматичке. Резултати су показали да су преформулације биле најчешћи избор наставника (55%), што аутори тумаче настојањем наставника да се не прекине ток комуникације. Ипак, друге врсте КПИ, односно елицитација, металингвистичка информација, захтеви за појашњењима и понављања, показале су се учинковитије у контексту усвајања Л2, при чему је као показатељ ефикасности врста КПИ узет непосредни одговор ученика. Експлицитна корекција показала се ефикаснијом у односу на преформулацију, али мање ефикасном у односу на остале врсте КПИ[3]. Међутим, елицитација и металингвистичка информација у поређењу са другим врстама КПИ, изазвале су већи број непосредних одговора ученика који нису представљали само понављање наставниковог исказа. Насупрот томе, непосредна реакција ученика на преформулације и експлицитне корекције била је искључиво у облику понављања.

Истраживање које су спровели Елис и сарадници (2006) имало је за циљ да проучи утицаје експлицитне и имплицитне корективне повратне

[3] Свака елицитација довела је до непосредне реакције ученика, затим следи захтев за појашњењем (88%), металингвистичка информација (86%), понављање (78%), експлицитна корекција (50%) и преформулације (31%) (Lyster, Ranta, 1997: 54).

информације на усвајања обе врсте знања, експлицитног и имплицитног. Врста експлицитне КПИ која је коришћена била је металингвистичка информација, док је имплицитна имала форму преформулације. Треба напоменути да је група ученика којој је давана имплицитна КПИ примила више корективне повратне информације од друге групе. Упркос томе, резултати су показали да екплицитна КПИ има већи ефекат од имплицитне, и то и у случају појединачних језичких јединица и у случају језичког система. Међутим, статистички значајна предност металингвистичих информација показана је само у посттестовима судова о граматичности и у одложеној усменој имитацији. Аутори претпостављају да је ефикасност експлицитне КПИ заснована на томе што утиче на „промовисање когнитивног поређења које помаже учењу", али и напомињу чињеницу да су сви ученици који су учествовали у истраживању имали барем делимично знање испитиване структуре, због чега су потребна даља истраживања која би показала да ли експлицитна КПИ може да има ефекат на учење и у случају да одређена структура још увек не постоји у учениковом међујезику (Ellis et al., 2006: 364–365). Посебан значај овог истраживања је тај што су експлицитна и имплицитна КПИ даване ученицима током комуникативних вежби, односно показан је утицај експлицитне КПИ на учење језика у оквиру комуникативног приступа.

Осим проучавања степена ефикасности одређених врста КПИ, у последње време спроводе се истраживања која посматрају њихову комбиновану ефикасност. Јилмазово истраживање (Yilmaz, 2013) пручавало је колики утицај на усвајање одређеног и неодређеног члана у енглеском језику као Л2 има мешана КПИ. Мешана КПИ подразумева да ученици током наставе примају како експлицитну, тако и имплицитну корективну повратну информацију. Према аутору, истраживање мешане КПИ може да покаже „1) у којој мери је експлицитна КПИ неопходна да изазове жељени ниво наглашености, и 2) да ли наглашена природа експлицитне корективне повратне информације може да помогне ученицима да ефикасније протумаче имплицитну корективну повратну информацију која би уследила" (2013: 692).

Испитаници су били подељени у пет група. Једна је примала само експлицитну КПИ, друга имплицитну, трећа мешану (имплицитну и експлицитну), четврта умањену експлицитну, док је пета група била контролна, односно није примала корективну повратну информацију. У истраживању се поредила усмена перформанса група у предтесту, непосредном посттесту и одложеном посттесту. Групе које су примале повратну информацију имале су боље резултате на посттестовима у односу на контролну групу. Као и у ранијим истраживањима, експлицитна КПИ показала се учинковитијом у односу на имплицитну, али је важно напоменути да су резултати

имали статистички значај само у непосредном посттесту. Мешана КПИ се статистички није разликовала од експлицитне КПИ, односно обе поменуте групе показале су боље резултате на непосредном посттесту од групе која је примала имплицитну КПИ, док није било статистички значајне разлике у перформанси у комуникативним вежбама у одложеном посттесту. За разлику од поменутих истраживања, експлицитна КПИ је у овом истраживању имала облик експлицитне корекције, а не металингвистичке информације.

Још једно истраживање које се бавило степеном ефикасности имплицитне и експлицитне корективне информације показало је предност експлицитне КПИ (Rassaei, Moinzadeh, 2011). У овом истраживању посматрао се утицај КПИ на усвајање конституентских питања у енглеском као страном језику. Врсте КПИ које су посматране биле су преформулација, металингвистичка информација и навођење. Резултати ове студије показали су да су преформулације и металингвистичка информација имале значајан утицај на перформансу ученика како у непосредном, тако и у одложеном посттесту. Међутим, иако се металингвистичка информација показала утицајнијом у непосредном посттесту, то није био случај у одложеном посттесту, односно није се јавила значајна разлика између ове две врсте КПИ.

Иако ова истраживања указују на предност коју експлицитна КПИ има у усвајању у поређењу са имплицитном, резултати се разликују по питању утицаја КПИ на ретенцију знања и дугорочно усвајање. На основу ових истраживања не можемо закључити да ли се узрок разлике у резултатима налази у врсти грешке или структуре која се посматрала, наставном контексту, индивидуалним факторима или некој другој варијабли.

Разлика између усмене и писане КПИ

Иако се у овом раду пре свега бавимо усменом продукцијом, желели бисмо да се осврнемо и на разлику између усмене и писане КПИ. Једно од истраживања које се бавило овим питањем спровела је Шин (Sheen, 2010). Истраживање се бавило поређењем учинка који су четири врсте корективне повратне информације имале на усвајање чланова у енглеском језику као Л2 код одраслих ученика. Врсте КПИ које су посматране биле су усмене преформулације, усмене металингвистичке корекције, писане директне корекције и писане металингвистичке корекције (2010: 204). Истраживање је показало да је утицај усмене и писмене металингвистичке КПИ на усвајање члана подједнак, као и да је писмена директна корекција ефективнија од усмене преформулације (2010: 228). Ауторка помиње да је могуће да усмена преформулација, с обзиром да је дата у току комуникативног задатка, није успела да ученицима привуче пажњу да су починили грешку. За

разлику од усмене преформулације, која припада имплицитној КПИ, показано је да су експлицитне врсте КПИ из овог истраживања имале утицај на усвајање Л2.

Упркос томе што ово истраживање показује да експлицитна КПИ има предност над имплицитном, ауторка закључује да је потребно да даља истраживања покажу која је врста експлицитне КПИ најзначајнија за усвајање Л2, односно да ли је довољно дати само (а) тачан облик, (б) металингвистичку информацију, али не и тачан облик, или (ц) металингвистичку информацију са тачним обликом.

Утицај узраста на ефикасност КПИ

Листер и Саито (Lyster, Saito, 2010) су у метааналитичкој студији у коју су укључили 15 ранијих истраживања, посматрали три врсте КПИ: преформулацију, експлицитну корекцију и навођење. Истраживања која су укључили у студију била су квазиекпериментална и била су спроведена у учионици, а не у лабораторијским условима. Такође, важно је напоменути да је једна од варијабли била и да ли је ученицима Л2 други језик, или страни језик. Резултати ове анализе показали су да:

1. Учинковитост корективне повратне информације на усвајање Л2 има статистички значај, али не постоји значајна разлика између преформулације, експлицитне корекције и навођења;

2. Не постоји значајна разлика у учинковитости између непосредних и одложених тестова;

3. Не постоји значајна разлика у резултатима између Л2 као другог и Л2 као страног језика;

4. Постоји негативна корелација између узраста и учинковитости КПИ, односно показано је да корективна повратна информација има више ефекта на ученике млађег узраста. Аутори напомињу да је веома мало студија које су се бавиле узрастом као фактором у учинковитости КПИ, тако да због малог броја података ове резултате треба прихватити с опрезом.

Чои и Ли (Choi, Li, 2012) спровели су истраживање чији су испитаници били ученици једне основне школе на Новом Зеланду, а као главни исход наставе постављен је развој комуникативне компетенције у Л2. Грешке су биле подељене на граматичке, лексичке и фонолошке, типови КПИ који су посматрани били су преформулације, захтеви за појашњењем, експлицитна корекција, металингвистичка информација, елицитација и понављање, а критеријум који је требало да покаже ефикасност КПИ био је непосредни одговор ученика. Ово истраживање се није бавило питањем да ли непосредни одговор ученика доводи до развијања дуготрајних знања у

Л2. Пошли су од претпоставке да је примећивање саставни део учења или да га барем олакшава, па самим тим и „реакција ученика која следи корективну повратну информацију може да одражава различите нивое примећивања, што је повезано са различитим исходима учења" (2012: 334).

Резултати су показали да су од три поменуте врсте грешака, граматичке грешке биле најбројније (68%) и да је највећи број КПИ био усмерен ка исправљању ове врсте грешака. У истраживању није поменуто да ли друге врсте грешака (прагматичке и функционалне) нису прављене, или само нису узете у обзир током истраживања. Најчешћи тип КПИ биле су преформулације (58%), затим следе експлицитна корекција (27%), елицитација (8%), металингвистичка информација (4%), захтеви са појашњењем (3%), док се понављање није јавило. Аутори истичу да је преовлађивање преформулација у складу са ранијим истраживањима, што није случај са високом заступљеношћу експлицитне корекције, која је довела и до великог процента непосредних ученикових одговора и исправки (75% непосредних ученикових одговора следило је корекцију граматичких грешака, 88% фонолошких и 86% лексичких, док је било 63% исправки граматичких, 88% фонолошких и 71% лексичких грешака). Претпоставка је да су узроци овог степена употребе експлицитне корекције 1) разлика у контексту наставе, односно да је настава била више усмерена ка самом језику, а не ка садржини, и 2) узраст ученика, односно њихова способност да примете корективну намеру имплицитнијих врста повратне информације.

Међу педагошким импликацијама, које аутори заснивају на овом, али и на ранијим истраживањима, наводи се и да би требало узети у обзир и индивидуалне разлике ученика: „За млађе ученике, можда је неопходна наглашенија повратна информација, али металингвистичка информација можда није одговарајућа имајући у виду њихове склоности у когнитивној обради информација" (2012: 349).

Истраживање са ученицима средњих школа (Tsang, 2004) следило је оквир који су користили Листер и Ранта (Lyster, Ranta, 1997). Слично као и у поменутом истраживању, показало се да су најчешћи облици КПИ преформулација и експлицитна корекција, али да ниједна од ове две КПИ нису довеле до исправке ученика. Међутим, у анализи степена утицаја врсте КПИ на исправљање одређених врста грешака, остале врсте КПИ (елицитација, металингвистичка информација, захтев за појашњењем и понављање) сврстане су у једну групу, на основу тога што ученику не дају исправан одговор, већ долази до „преговарања" (енг. *negotiation*). Ово истраживање је показало да су преформулације и експлицитна корекција имале подједнак утицај на фонолошке грешке, док је исправка граматичких грешака у највећој мери била реакција на остале врсте КПИ.

Веома је мало истраживања која се баве разликом у ефикасности врста КПИ у односу на узраст ученика. Поменута истраживања показују да је код ученика млађег узраста КПИ ефикаснија, као и да експлицитна корекција има већи значај за усвајање Л2, него што је случај са истраживањима чији су испитаници били старији ученици.

ЗАКЉУЧАК

Један од главних аргумената против коришћења експлицитне КПИ у комуникативној настави, посебно када је реч о металингвистичкој информацији, јесте тај да се њоме прекида ток комуникације (Rassaei, Moinzadeh, 2011: 98).

Досадашња истраживања показала су да ученици којима је пружена било која врста КПИ имају боља достигнућа у усвајању одређене структуре у Л2 у односу на оне којима грешке нису исправљане. Студије које су испитивале ефекат који различите врсте КПИ имају на усвајање Л2 показала су предност експлицитне КПИ у односу на имплицитну, а једно од могућих објашњења оваквих резултата је тај што је „ученицима корективна намера видљивија" (Yilmaz, 2013: 693). Истраживање које су радили Елис и сарадници подржава хипотезу да експлицитна КПИ утиче на процесе који учествују у развијању имплицитног знања.

Међутим, и поред тога што се експлицитна КПИ у свим истраживањима показала ефектнијом у односу на имплицитну, неки резултати (Rassaei, Moinzadeh, 2011; Yilmaz, 2013) показују да се као фактор учинковитости може појавити временска дистанца посттестова. Ово истраживање показало је да не постоји статистички значајна разлика између групе која је примала експлицитну и групе која је примала имплицитну КПИ у одложеном посттесту, иако је та разлика била значајна у непосредном посттесту. С друге стране, мета-аналитичка студија (Lyster, Saito, 2010) показала је да не постоји разлика између непосредних и одложених посттестова.

Иако ниједно истраживање није испитивало ефикасност различитих врста експлицитне КПИ, у истраживањима у којима је као критеријум ефикасности узет непосредни одговор ученика (Lyster, Ranta, 1997), резултати показују да је металингвистичка информација ефикаснија, док експлицитна корекција углавном доводи до одговора у виду понављања. Међутим, истраживања која су се бавила улогом повратне информације код ученика млађег узраста (Choi, Li, 2012) показала су да експлицитна корекција има значајно место у настави, за разлику од металингвистичке информације.

Проблем који можемо уочити је тај што истраживања која се баве корекцијом грешака углавном испитују усвајање и учење граматичких јединица, и то најчешће морфо-синтаксичког система Л2 (најчешће су у питању чланови и систем глаголских времена). Корекција прагматичких и функционалних грешака и њена учинковитост нису довољно испитиване, тако да не можемо да донесемо закључак о свеобухватној ефикасности исправљања грешака.

Како Шин примећује, иако истраживања углавном показују да експлицитна КПИ има већи утицај на усвајање Л2 од имплицитне, у питању су истраживања која посматрају општи учинак који КПИ има на усвајање Л2 код групе ученика, скрећући пажњу на значај индивидуалних фактора који имају утицај на прихватање КПИ код појединца (Sheen, 2010: 229).

Можемо закључити да, уколико као циљ наставе поставимо не само развијање флуентности у Л2, већ и тачности, резултати досадашњих истраживања ипак указују на значај укључивања експлицитне корективне повратне информације у комуникативну наставу.

Литература

Choi, S-Y. & Li, S. (2012). Corrective feedback and learner uptake in a Child ESOL classroom. *Regional Language Centre Journal,* 43(3), 331–351.

Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

El Tatawy, M. (2006). Corrective feedback in second language acquisition. *Teachers Colledge, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics,* 2(2).

Ellis, R., Loewn, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition,* 28, 339–368.

Han, Z. H. (2002). Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching. *Regional Language Centre Journal,* 33(1), 1–34.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition,* 20, 37–66.

Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302.

Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics,* 27(3), 405–430.

Rassaei, E. & Moinzadeh, A. (2011). Investigating the effects of three types of corrective feedback on the acquisition of English wh-question forms bz Iranian EFL learners. *English Language Teaching,* 4(2), 97–106.

Sheen, Y. (2010). Differential effect of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 203–234.

Truscott, J. (1999). The case for „The case against grammar correction in L2 writing classes“: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111–122.

Tsang, W. K. (2004). Feedback and uptake in teacher-student interaction: an analysis of 18 English lessons in Hong Kong secondary classrooms. *Regional Language Centre Journal*, 35(2), 187–209.

Yilmaz, Y. (2013). The relative effectiveness of mixed, explicit and implicit feedback in the acquisition of English articles. *System,* 41, 691–705.

Jelena D. Rezniček
Mihailo Pupin Institute – Project Engineering, Belgrade

Milica M. Inosavljević Vučetić
Primary School *Sveti Sava*, Sremska Mitrovica

EXPLICIT CORRECTIVE FEEDBACK IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Summary

By reviewing literature, with special emphasis on contemporary research, this paper will attempt to provide a systematic analysis of the role of explicit corrective feedback in L2 acquisition as part of contemporary language education. First, we will introduce the theoretical framework of corrective feedback, followed by results and conclusions of previous research in order to answer the question how one can adopt or learn language elements through explicit corrective feedback, which type of corrective feedback is used most often in the classroom, and which has proved most effective in research. In addition, we will try to indicate potential implications of these results in the modern teaching practice. Although we will review the use of corrective feedback in writing skills, the paper will primarily discuss oral production.

Keywords: *explicit corrective feedback, foreign language learning, L2 acquisition, oral practice, oral production.*

Jelena D. Rezniček
Institut Mihajlo Pupin – Projekt Ingenieuring Belgrad

Milica M. Inosavljević Vučetić
Grundschule „Sveti Sava“ Sremska Mitrovica

EXPLIZITE KORREKTIVE RÜCKMELDUNG IM LERNEN DER FREMDSPRACHEN

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird anhand einer Literaturübersicht mit besonderem Schwerpunkt auf zeitgenössische Forschungen versucht, systematisch die Rolle aufzuzeigen, die explizite korrektive Rückmeldung bei der Einführung von L2im zeitgenössischen Lernen der Fremdsprachen spielen kann. Zuerst werden die theoretischen Rahmenbedingungen vorgestellt, die sich mit korrektiven Rückmeldungen befassen, dann die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen der vorherigen Untersuchungen, um die Frage zu beantworten, welche sprachliche Elemente mit Hilfe von expliziten korrektiven Rückmeldungen übernommen oder gelernt werden können, welche Art von korrektiven Rückmeldungen am häufigsten im Unterrichtsraum verwendet wird und welche korrektive Rückmeldungen sich in der Forschung als die effektivsten erwiesen haben. Wir werden auch versuchen, die möglichen Auswirkungen dieser Ergebnisse auf die zeitgenössische Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Wir befassen uns hauptsächlich mit korrektiven Rückmeldungen in der mündlichen Produktion einer Fremdsprache.

Schlüsselwörter: *explizite korrektive Rückmeldung*, *Fremdsprachenunterricht*, *L2*, *Unterrichtspraxis*, *mündliche Produktion*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::51-028.31
159.928.23-057.874
Стручни чланак • 127–140
Примљен: 22.4.2019.
Прихваћен: 11.5.2019.

Снежана М. Савић
Основна школа „13. октобар”, Ћуприја

ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ[1]

Резиме: Рано откривање потенцијално даровитих ученика за математику представља почетак њиховог додатног образовања. У раду се бавимо анализом аспеката развијања потенцијално даровитих ученика у почетној настави математике у инклузивном образовању. У раду је коришћена метода теоријске анализе. Први део рада чини одређивање појма даровитости и приказ начина идентификације, разматрање фактора који утичу на развој и задовољавање потреба потенцијално даровитих ученика у инклузивној настави у почетној настави математике. У другом делу рада представићемо и анализираћемо истакнута емпиријска истраживања која се баве васпитно-образовним радом даровитих ученика у почетној настави математике код нас. За предмет анализе узета су истраживања која су објављивана од 2010, када је донета измена закона о увођењу инклузивног образовање код нас, па до 2017. године. Резултати анализе показују да је потребно јачање систематске подршке учитељима у раду са потенцијално даровитим ученицима према принципима инклузивне праксе, јер се од њих очекује да на време идентификују потенцијално даровитог ученика и да познају стратегије подршке. Такође, подршка ученицима према принципима инклузивне праксе је веома мала и значајно доминира додатна настава као један вид подршке тим ученицима. Значај примене индивидуалних планова огледа се у задовољењу образовних потреба ученика, а не само на увођењу додатних садржаја.

Кључне речи: *ученик*, *даровитост*, *идентификација*, *инклузивно образовање*, *почетна настава математике*.

[1] Рад је презентован на Међународном научном скупу *Савремени приступи у професионалном развоју и раду васпитача и учитеља*, одржаног 25. маја 2018. године на Учитељском факултету у Београду.

УВОД

У реформама наших школа посебно се истиче значај инклузивног образовања. Инклузивно образовање је омогућило деци са сметњама у развоју да се укључе у систем школовања у редовним школама. Инклузивно образовање није окренуто само ученицима са сниженим постигнућима, већ и ученицима коју показују изнадпросечне способности.

У нижим разредима основне школе тешко је говорити о математички даровитим ученицима, зато се користи термин потенцијално даровити ученици. У раду ћемо размотрити неке дефиниције даровитости и посебно се осврнути на дефиниције математичке даровитости. Реформа основношколског образовања код нас и увођење инклузије у наше школе пружа нам могућност да плански радимо са потенцијално даровитим ученицима. Индивидуализована настава омогућава да ученик који показује изразите математичке способности не остане ускраћен, већ пружа могућност да наставне садржаје савладава својим темпом који је често бржи него код остале деце. Рано откривање потенцијално даровитих ученика за математику представља почетак њиховог додатног образовања.

Циљ овог текста је како да нагласи улогу учитеља у идентификацији и развоју потенцијално даровитих ученика, укаже на значај примене индивидуализоване наставе и наставе организоване путем индивидуалног образовног плана, тако и да нагласи значај планског развијања математичких способности код ученика.

МАТЕМАТИЧКА ДАРОВИТОСТ И ИДЕНТИФИКАЦИЈА

Појам даровитости се у научно-техничкој литератури користи слично као и у свакодневном животу и подразумева се као висока општа интелектуална способност, изразито једне или комбинација способности. Дефиниција појма даровитости се временом мењао у зависности од историјских периода и различитости културе у којој се јавља. Општа сазнања о даровитости која се провлаче кроз дефиниције даровитости су та да је даровитост комбинација особина, способности и саме личности.

Изучавањем даровитости су активно почели да се баве психолози у 20. веку. За истраживање даровитости највеће заслуге припадају америчком психологу Луису Терману. Према Терману (Winner, 2005) број просечне деце је највећи, а исподпросечне и изнадпросечне једнак. У испитивању даровите деце ослонио се на психометријске дефиниције интелигенције, а

по психометријској дефиницији даровити су они ученици који на тесту интелигенције показују најбоље резултате. Главни недостаци ове дефиниције су да (1) резултати у тестовима су само један од критеријума препознавања даровитог ученика, (2) мера интелигенције варира од случајних фактора, (3) недостаци IQ као мерила способности (Čudina-Obradović, 1990).

„Даровит ученик за математику је онај ученик који поседује изузетне, натпросечне способности и интересовање за њу" (Дејић, Егерић, 2005: 389). Под математичком даровитошћу се не подразумева само висока способност извођења аритметичких операција, већ висока способност математичког мишљења и разумевања математичких идеја. Математички даровити ученици су свега око 2–3% укупног броја ученика. У школским условима велика пажња се посвећује развоју вештине рачунања, док се мање посвећује развоју математичког мишљења. У таквим условима може доћи до мешања математички даровите деце и деце која су развила способност брзог рачунања. О научној математичкој даровитости је рано говорити на нивоу нижих разреда основне школе, али у раду са децом можемо наслутити када је реч о ученицима који имају посебну склоност ка математици. Аутори Дејић, Егерић (Дејић, Егерић, 2005: 389) говоре о томе шта све карактерише математички даровитог ученика: моћ апстраховања, оперисање апстракцијама, логичко расуђивање, гипкост, проналазачко мишљење, математичка интуиција, брзина уочавања нових односа, проналажење различитих и оригиналних решења проблема и др.

Арсланагић (Арсланагић, 2001: 11) наводи карактеристике које нам могу помоћи у идентификацији математички даровитих ученика:

1) разумевање и радозналост о нумеричким информацијама,
2) висока способност математичког мишљења,
3) способност да се мисли и ради са математичким проблемима на флексибилан и креативан начин,
4) изузетна способност трансфера знања.

Индикатори математичке даровитости према Ценифер Степанек (Stepanek, 1999: 8) су:

1) способност брзог разумевања и примене идеја,
2) способност апстрактног мишљења,
3) употреба флексибилних и креативних стратегија и решења,
4) способност трансфера математичких идеја на непознате ситуације,
5) употреба аналитичког, дедуктивног и индуктивног закључивања.

У школи главни организатор и реализатор целокупне наставе је учитељ, зато он треба да поседује способност идентификације потенцијално

даровитих ученика. Како се често доводи до повезивања брзине рачунања и даровитости треба посебно размотрити на који начин можемо препознати даровитог ученика у настави математике. Да ли ће ученик показати даровитост зависи и од неких спољашњих фактора као што су утицај средине, утицај културолошких фактора који не зависе директно од детета, али треба имати на уму да се даровитост показује на најразличитије начине. Важно је препознати све те факторе и омогућити ученику да искаже своје интелектуалне способности (Милић, 2011).

Све методе откривања и идентификације математички даровитих ученика могу се поделити на методе процене и методе тестирања. Методе процене су субјективне и подложне грешкама, док се под тестирањем подразумева примена стандардизованих инструмената за утврђивање и мерење способности ученика. Тестовима се може утврдити општа интелектуална способност, посебне интелектуалне способности, утврдити креативне способности, тестови личности. У идентификацији потенцијално даровитих ученика најбоље је комбиновати ове методе.

„Појмовно, открити значи индицирати надареног ученика, а идентификовати значи утврдити његов идентитет, тј. утврдити скуп особина које поседује, врсту и степен његове надарености. У процесу откривања више учествују учитељи, а у процесу идентификације се укључују и педагози, психолози и други стручњаци.” (Корен, 1989: 25)

Дејић и Ћебић (Дејић, Ћебић, 2012) истичу и нестандардне задатке као један од видова развијања математичких способности. Циљ је да се задају сродни задаци у којима се постепено повећава ниво потребних математичких способности за њихово решавање.

Дејић и Михајловић (Дејић, Михајловић, 2008) се баве питањем систематских процеса који се могу користити у идентификацији математички даровитих ученика. У идентификацији даровитих ученика треба постојати сарадња између учитеља, родитеља и школе, односно педагошко-психолошке службе. Како се школски тестови односе на процену вештина а не математичких способности, у идентификацији треба узети у обзир и тестове интелигенције, тестове креативности, постигнућа и способности. Аутори у свом раду наводе комбиновану методу идентификације и праћења ученика која се развијала у САД. Бирају се потенцијални даровити ученици и за сваког се прави чек-листа у коју се уписују резултати са тестова креативности, коментари наставника, родитеља. Као битан фактор се узима и повећање мотивације ученика за рад у настави математике. Затим се ученици тестирају на градиву из виших разреда, уочава се на који начин ученици схватају и повезују садржаје.

ИНКЛУЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ

Шта је инклузија/инклузивно образовање?

„Инклузивно образовање је неопходан корак у развоју друштва базираног на људским правима свих грађана/ки. Главни циљ инклузивног образовања треба да буде школа са добрим резултатима учења у којој сви ученици имају исте могућности за учење" (Професионалне компетенције за инклузивно образовање).

Према Приручнику за инклузивни развој школе (2010) инклузивно образовање је обезбеђивање квалитетног образовања за сваког ученика, под једнаким условима за све. У инклузивној школи разлике међу ученицима се користе као ресурси за адекватну подршку.

Инклузија је опште прихваћена образовна политика и пракса која није ограничена на посебне интервенције у вези било које посебне групе деце. Код нас се инклузија уводи Законом о основама система образовања и васпитања (2009) и тада Србија јасно показује став да је у систем образовања потребно и могуће укључити сву децу. У Професионалним компетенцијама за инклузивно образовање Милојевић и Јањић (2011) говоре да је потребно најпре променити ставове и уверења, а затим знања и вештине. Проблем на који се наишло након увођења инклузије је да ли су наставници довољно оспособљени за рад са ученицима који изискује додатне компетенције.

Инклузивно образовање се према Дмитровићу (Dmitrović, 2005: 208) заснива на индивидуалном приступу свим ученицима, наглашавају се потребе у поучавању свих ученика, унапређује се сарадња међу учитељима, наставни програм се прилагођава потребама свих ученика.

Инклузивно образовање се неретко везује искључиво за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом. Инклузија заправо представља подршку у развоју свих ученика, како ученика са сметњама у развоју тако и ученика са изнадпросечним способностима.

Инклузивно образовање потенцира плански и систематски рад са ученицима. Два важна документа су педагошки профил и индивидуални образовни план. Педагошки профил (Јањић и сар, 2012: 35) је документ у коме се описује актуелно стање ученика, садржи све важне информације о јаким странама ученика и о његовим склоностима и интересовањима и називе области у којима се пружа подршка ученику. За израду педагошког профила потребна је систематска сарадња учитеља, родитеља, педагошко-психолошке службе и сарадња са самим дететом. Индивидуални образовни план је писани документ којим се планира додатна подршка у образова-

њу и васпитању детета. Разликујемо три врсте ИОП-а: (1) по прилагођеном програму, (2) по измењеном програму и (3) обогаћен и проширен програм који се примењује за ученике са изузетним способностима.

„Када континуирано процењујемо напредовање ученика, што је саставни део образовања ученика по ИОП-у, ми у континуитету прилагођавамо и наш рад и мењамо га у односу на потребе за подршком наших ученика." (Јањић и сар, 2012: 57.)

Наводимо садржај ИОП-а прописан чланом 77. ЗОСОВ-а:

– Лични подаци и кратак опис образовне ситуације ученика,

– Циљеви образовно васпитног рада, операционализован опис подршке кроз низ појединачних активности,

– Особе које ће пружати подршку током реализације појединачних планираних активности,

– Временски период, трајање, однос учесталости за сваку меру подршке у току планираних активности.

Арсић (2012) говори да је потребно на време идентификовати и усмеравати даровите ученике. Поред проблема који произилазе из унутрашње структуре школства, као основни проблем за идентификацију ученика наводи недовољно познавање методолошких поступака од којих зависи адекватна идентификација даровитих ученика у циљу оптималног развоја потенцијалних способности.

Увођењем инклузије у основне школе јављају се питања: колико даровит ученик губи у настави оријентисаној на просечног ученика, колико реформа и увођење инклузије код нас доприноси развоју даровитих ученика. Како би инклузија као концепт заживела потребно је конципирање такве школе која ће бити више него постојећа окренута проблемима, могућностима и интересовањима даровитих ученика (Стипић и Лунгулов, 2012).

РЕЛЕВАНТНА ИСТРАЖИВАЊА О РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Рано откривање даровите деце може користити друштву у целини. То захтева додатне напоре учитеља да се посвети свим ученицима, укључујући ученике који показују изузетне способности. Даровите ученике не можемо третирати као просечне ученике који савладавају план и програм, већ за њих морамо правити посебне, обогаћене планове и програме (Дмитровић, 2005: 224).

За рад са потенцијално даровитим ученицима у почетној настави треба оспособити учитеље, дати им добар пример на који начин се могу идентификовати даровити ученици и које су њихове потребе у настави математике (Maričić, Špijunović, 2013; Маринковић, Ђокић, 2016; Маричић, 2014). Циљ је да се даровити ученици што активније укључују у наставу, као истраживачи, предавачи или испитивачи. Инклузија нам омогућује да се настава организује према индивидуалним потребама сваког даровитог ученика.

„У Србији не постоје посебне стратегије рада са даровитим ученицима у државном систему образовања, већ само ваншколске активности и допунски садржај за рад са потенцијално даровитим ученицима" (Маринковић, Ђокић, 2016: 42). Допунски садржај за потенцијално даровите ученике за математику одвија се у републичким и регионалним центрима за таленте. Како се не би рад са даровитим ученицима сводио на додатну наставу, потребна је подршка учитељима како би омогућили напредовање тих ученика и током редовних часова. Код нас се реализује низ семинара као подршка учитељима у идентификацији и прављењу плана рада са потенцијално даровитим ученицима за математику.

Основни начини рада са даровитим ученицима су: сегрегација, акцелерација и обогаћивање (Максић, 1996). У раду са потенцијално даровитим ученицима користе се следећи облици: редовна настава, додатна настава, слободне математичке активности и припремање за такмичења. Према мишљењу учитеља, додатна настава је најпогоднији облик наставе за рад са потенцијално даровитим ученицима. Затим следе припрема за такмичења, слободне мисаоне активности, а најмање редовна настава (Марић, Шпијуновић, 2014b). Добијени резултати нас упућују да је потребно створити услове за рад са потенцијално даровитим ученицима и на часовима редовне наставе, што јесте циљ инклузивног образовања. Примена осмишљене диференциране и пројектне наставе, индивидуализације, пружа нам могућност рада са ученицима и на редовним часовима математике.

Како би подршка даровитим ученицима била на највишем нивоу неопходно је да постоји сарадња између школа и институција које се баве даровитим ученицима. Школе, појединци и институције које се баве даровитом децом у Србији нису системски повезане. Размена искуства је кључна за заједничко деловање школа и институција у развоју даровитих ученика (Дејић, Ђебић: 2011). Важан фактор у идентификацији и раду са потенцијално даровитим ученицима је и породица. Утицајем породице на идентификацију и развој ученика даровитих за математику бавили су се, између осталих и Дејић и Михајловић (Дејић, Михајловић, 2008). Један од циљева њиховог истраживања је био да се утврди да ли родитељи могу имати ути-

цај при идентификацији потенцијално даровитих ученика за математику. Према мишљењу родитеља даровити ученици у најранијем детињству показују добро памћење, повећану пажњу за активност која их интересује, лако уочавају сличности и разлике између предмета, показују способност брзог учења. Аутори као општи закључак наводе да нема општег правила о утицају породице на идентификацију и развој математичке даровитости, али на примеру Филипа Живановића аутори афирмишу претпоставку да је породица битан фактор у омогућавању испољавања надареност своје деце.

Полазећи од чињенице да је брига о даровитим ученицима једна од основних карактеристика васпитно-образовног процеса, Маричић и Шпијуновић (Маричић, Шпијуновић, 2013) баве се идентификацијом ученика потенцијално даровитих за математику у млађим разредима основне школе. Циљ истраживања је да се испитају ставови учитеља о индикаторима потенцијалне даровитости за математику, мишљење о најчешћим предрасудама и заблудама о даровитима, степен сарадње са родитељима и стручним сарадницима у идентификацији ових ученика. Аутори су дошли до следећих закључака: учитељи имају позитиван став према индикаторима потенцијалне даровитости за математику, учитељи имају став да је даровитост за математику урођена способност а не верују у заблуду да су сви ученици даровити за математику, сматрају да је за препознавање потенцијално даровитог ученика најпогоднији други и трећи разред, а затим први и четврти. Значајни закључак је и то да на ставове немају битан утицај године радног искуства и степен стручне спреме учитеља. Као главне индикаторе математичке даровитости учитељи су наводили уочавање узрочно-последничних веза и односа, успешно постављање и решавање математичких проблема и логичких задатка, коришћење оригиналних начина доласка до решења, брзо решавање задатака, постављање необичних питања. Истраживање је показало да се већина учитеља, чак 77,9%, ослања на сопствене процене у идентификацији ученика, петина сарађује са педагошко-психолошком службом, а 2,3% ту улогу препушта стручним сарадницима школе.

Циљ истраживања које су Маринковић и Ђокић (Маринковић, Ђокић, 2016) спровеле односи се на утврђивање ставова учитеља у Србији о начину рада са потенцијално даровитим ученицима за математику у редовној настави. Ставови и уверења учитеља су полазна тачка у промени начина рада са даровитим ученицима. Резултати истраживања су показали да би учитељима могли помоћи добри примери рада, успешна сарадња са психолошко-педагошком службом, сарадња са родитељима. Резултати показују да су учитељи мотивисани за додатно оспособљавање за рад са даровитим ученицима у настави математике. Показало се да учитељи, који

су похађали неки вид стручне обуке, у свом раду са потенцијално даровитим ученицима комбинују методе рада, често користе диференцирану наставу као вид наставног система. Велики број учитеља нема сарадњу са посебним институцијама, што доводи до недостатка размене искуства.

Како бисмо уочили разлику између ставова васпитача и учитеља о идентификацији потенцијално даровите деце за математику наводимо истраживање које су спровели Маричић и Шпијуновић (Маричић, Шпијуновић, 2014а). Аутори су дошли до податка да васпитачи веома високо оцењују своју оспособљеност за препознавање деце потенцијално даровите за математику, а до стеченог знања су дошли кроз програме стручног усавршавања и самосталним поучавањем. Добијени резултати су показали потребу да се осмишљеније приступи стицању компетенција неопходних за идентификацију и рад са даровитим ученицима. Аутори као решење виде осмишљавање различитих видова усавршавања након институционалног образовања.

Проблемом оспособљености васпитача за рад са даровитим ученицима бавила се и Николић са сарадницима (Николић и сар., 2017). Ауторка наводи да васпитачи показују најмање поверења у своје способности кад је процена математички даровитог детета. И ово истраживање је, као и претходно, потврдило да васпитачи поседују компетенције за идентификацију даровитих. Проблем се јавља код израде педагошког профила и индивидуално образовног плана и васпитачи у већини сматрају да нису оспособљени и не поседују знање за интеграцију плана за даровито дете у план рада групе.

Шпијуновић и сарадници (Шпијуновић и сар., 2013) баве се питањем утицаја образовних стандарда на подстицање услова и креирање окружења које је прилагођено могућностима ученика. Аутори скрећу пажњу на потенцијално даровите ученике за математику како би испитали у којој мери образовни стандарди доприносе унапређивању рада са овим ученицима.

Чини нам се да аутори при испитивању проблема рада у инклузивном образовању углавном као препреку наводе недовољну професионалну припремљеност васпитача и учитеља. Гашић-Павишић и Гутвајн (Гашић-Павишић, Гутвајн, 2011) бавили су се истраживањем које су професионалне компетенције кључне за рад васпитача и учитеља у инклузивном одељењу и потешкоће са којима се сусрећу васпитачи и учитељи након увођења инклузије у предшколске установе и школе. Налази истраживања су показали да васпитачи и учитељи себе сматрају недовољно стручним за рад у инклузивном образовању што захтева извесне промене у систему иницијалног образовања и стручног усавршавања истих.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад је имао за циљ да представи у ком правцу иду истраживања која се баве инклузијом математички даровите деце у нашој земљи. Резултати теоријске анализе показују да је потребно јачање систематске подршке учитељима у раду са потенцијално даровитим ученицима према принципима инклузивне праксе, јер се од њих очекује да на време идентификују потенцијално даровитог ученика и да познају стратегије подршке. Такође, подршка ученицима према принципима инклузивне праксе је веома мала и значајно доминира додатна настава као један вид подршке тим ученицима. Значај примене индивидуалних планова огледа се у задовољењу образовних потреба ученика, а не само на увођењу додатних садржаја.

Нашој земљи не недостају декларативна опредељења што се тиче даровитих ученика. Рад са даровитим ученицима у нашим школама је минимални, настава је углавном оријентисана на просечне ученике, што даровитим не омогућује да постигну максималне резултате према својим могућностима. Истраживања показују да је неопходно систематски променити наше образовање учитеља, јер већина истраживања показује јединствен став учитеља да током факултетског оспособљавања нису довољно упознати са појмом математички даровитог ученика и начином рада са њим. Зато је неопходно обогатити програме учитељских факултета садржајима које би учитељима обезбедили потребне компетенције за идентификацију и рад са даровитим ученицима. Похађање програма стручног усавршавања у области инклузије даровитих се показао као један од начина да учитељи стекну додатно образовање о математички даровитим ученицима. Учитељи који похађају семинаре су мотивисанији и сигурнији у свој рад са овом групом ученика.

Као битне факторе поред учитеља навели смо и сарадњу са педагошко-психолошком службом и сарадњу са посебним институцијама. Оспособљавање стручњака за пружање помоћи учитељима је један од корака које треба предузети. Недостатак размене искустава и информација доводи до разарања целокупног образовног система. Уколико би се сви повезали и сарађивали, рад са математички даровитим ученицима би био сврсисходнији и организованији и сматрамо да би из тога произашли бољи резултати.

Литература

Арсланагић, Ш. (2001). *Аспекти наставе математике за надарене ученике средњешколског узраста*. Сарајево: Удружење математичара Босне и Херцеговине.

Арсић, З. (2012). Методолошки поступци у идентификацији и праћењу даровитих ученика у основној школи, у: Г. Гојков, Б. Вујасин (ур): *Методолошки проблеми истраживања даровитости*. Зборник резимеа. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Booth, T., Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе.* Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost*; *razumjevanje*, *prepoznavanje*, *razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Гашић-Павишић, С., Гутвајн, С. (2011). *Професионална припремљеност васпитача и учитеља за рад у инклузивном образовању*. У Н. Гутвајн и И. Ђерић (ур): *Инклузија у предшколској установи и основној школи*, *Индивидуализација васпитно-образовног рада у инклузивним условима* (1–2). Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Гојков, Г. (1999). Рана идентификација даровитости. *Зборник 5*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Дејић, М., Егерић, М. (2005). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.

Дејић, М., Ћебић, С. (2011). Стратегије рада са математичи даровитом децом у свету и код нас. У: Г. Гојков и А. Стојановић (ур): *Зборник 16 – Даровити у процесу глобализације (142–159).* Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов".

Дејић, М., Михајловић, А. (2008). *Улога породице у идентификацији и развијању математичке даровитости код деце,* Зборник 14 (2008), 398–411, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов". UDC: 371.95, ISSN 1820/1911, стр. 94–107.

Дејић, М., Шпијуновић, К., Ћебић, С. (2012). Нестандардни задаци у функцији идентификације математичких способности. у: Г. Гојков, Б. Вујасин (ур): *Методолошки проблеми истраживања даровитости*. Зборник резимеа. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Dmitrović, P. (2005). *Metodika inkluzivnog obrazovanja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник, РС, бр. 72/2009.

Јањић, Б., Милојевић, Н., Лазаревић, С. (2012). Приручник за запослене у вртићима и школама: *Примена и унапређивање инклузивног образовања у Србији*. Београд.

Корен, И. (1989). *Како препознати и идентифицирати надареног ученика*. Загреб: Школске новине.

Максић, С. (1996). *Облици васпитно-образовног рада са даровитим ученицима*. Зборник Института за педагошка истраживања, 28 (1), 279–294.

Маринковић, К., Ђокић, О. (2016). Стратегије рада са потенцијлно даровитим ученицима за математику – искуства САД, Русије, Јапана, Кине, Румуније и Србије. *Иновације у настави.* Београд: Учитељски факултет, XXIX, 2016/2, стр. 38–54.

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2013). Идентификација ученика потенцијално даровитих за математику у млађим разредима основне школе. У: Николић, Р. (ур.). *Настава и учење* (221–236). Међународни научни скуп Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса, 8. новембар 2013. Ужице: Учитељски факултет.

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2014a). Самоперцепција оспособљености васпитача за препознавање деце потенцијално даровите за математику. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*. Књига V, стр. 73–84.

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2014b). Рад са ученицима потенцијално даровитим за математику у условима инклузивог образовања. У: М. Пикула (ур): *Наука и глобализација, природно-математичке науке* (229–240). Пале: Филозофски факултет.

Милић, С. (2011). Идентификација даровитих ученика у основној школи и рад са њима. *Нова школа: Часопис за теорију и праксу.* VII, 109–123.

Милојевић, Н., Јањић, Б. (2011). *Инклузивно образовање – успешан образовни систем*. *Професионалне компетенције за инклузивно образовање*. Београд: Иницијатива за инклузију.

Николић, М., Грандић, Р., Павловић, М. (2017). Компетенције васпитача за рад са даровитом децом. *Иновације у настави,* XXX, 2017/1, стр. 43–54.

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. Службени гласник, Просветни преглед, РС, бр.5/2011.

Stepanek, J. (1999). *The Inclusive Classroom*: *Meeting the Needs of Gifted Students*: *Diferentiating Mathematics and Science Instruction*. Nortwest Regional Educational Laboratory: Mathematics and Science Education Center.

Стипић, М., Лунгулов, Б. (2012). Образовање даровитих у инклузивном контексту. Тематски зборник: Инклузивно образовање за све. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 91–108.

Шпијуновић, К., Дејић, М., Маричић, М. (2013). *Образовни стандарди и унапређивање рада са ученицима потенцијално даровитим за математику у разредној настави*. Зборник резимеа са међународног научног скупа: Даровити и квалитет образовања. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Шпијуновић, К., Кундачина, М., Маричић, С. (2013). Методолошки проблеми проучавања даровитости за математику, у: Г. Гојковић, А. Стојановић (ур): *Методолошки проблеми истраживања даровитости*, (382–388). Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов", Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu".

Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

Snežana M. Savić
Primary School 13. oktobar, Ćuprija

SUPPORT FOR INCLUSIVE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

Summary

Early discovery of gifted students is the first step of their supplementary education. The paper analyses developmental aspects of potentially gifted students in elementary mathematics education within inclusive education. We use the method of theoretical analysis. The first section of the paper comprises definitions of the concept of giftedness and an overview of the ways to identify it, analysis of the factors that impact development and ways to satisfy the needs of potentially gifted students in inclusive elementary mathematics education. The second section of the paper will present and analyse the most relevant research dedicated to education of gifted students in elementary mathematics education in Serbia. The subject of our analysis included research conducted in the period between 2010 when the amendments to the law on the introduction of inclusive education were passed, and 2017. Results of the analysis show we need to strengthen systematic support to teachers related to their work with potentially gifted students, complying with the principles of inclusive practice, because they are expected to recognise potentially gifted students beforehand, and to be familiar with supporting strategies. In addition, support for students which is in line with the principles of inclusive practice is still

scarce, the dominant form of support being supplementary education. The importance of individualised education plans should result in satisfying student needs, not just introducing additional content.

Keywords: *student*, *giftedness*, *identification*, *inclusive education*, *elementary mathematics education*.

Snežana M. Savić
Grundschule „13. Oktober“ Ćuprija

UNTERSTÜTZUNG DER INKLUSIVEN AUSBILDUNG DER POTENTIELL BEGABTEN SCHÜLER IM ANFÄNGERMATHEMATIKUNTERRICHT

Zusammenfassung

Die frühe Entdeckung der potentiell für Mathematik begabten Schüler ist der Beginn ihrer zusätzlichen Ausbildung. Damit beschäftigt sich deswegen die Autorin in diesem Artikel mithilfe der Methode der theoretischen Analyse. Der erste Teil des Artikels besteht darin, das Konzept der Begabung und die Darstellung der Identifizierung zu bestimmen und Faktoren zu berücksichtigen, die die Entwicklung und Befriedigung der Bedürfnisse potentiell begabter Schüler im inklusiven Unterricht im Anfängermathematikunterricht beeinflussen. Im zweiten Teil des Artikels werden herausgehende empirische Forschungsergebnisse vorgestellt und analysiert, die sich mit der pädagogischen Arbeit mit den begabten Schülern im Anfängermathematikunterricht in unserem Land befassen. Als Gegenstand der Analyse wurden die Forschungen genommen, die seit 2010 veröffentlicht wurden, als die Veränderung des Gesetzes zur Einführung der inklusiven Ausbildung in unserem Land stattgefunden hat. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die systematische Unterstützung der Lehrkräfte bei der Arbeit mit potentiell begabten Schülern nach den Grundsätzen der integrativen Praxis verstärkt werden muss, da von ihnen erwartet wird, dass sie einen potentiell begabten Schüler rechtzeitig erkennen und die Ünterstützungsstrategien kennen. Die Unterstützung der Schüler nach den Grundsätzen der integrativen Praxis ist auch sehr gering, sodass der Zusatzunterricht als einzige Unterstützung für diese Schüler dominiert. Die Bedeutung der Anwendung individueller Pläne spiegelt sich nicht nur in der Einführung zusätzlicher Inhalte wider, sondern auch in der Befriedigung der Ausbildungsbedürfnisse der Schüler.

Schlüsselwörter: *Schüler*, *Talent*, *Identifikation*, *inklusive Ausbildung*, *Anfängermathematikunterricht*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 159.922.76.072:616.89-008.48
Претходно саопштење • 141–162
Примљен: 6.6.2019.
Прихваћен: 18.6.2019.

Esmeralda R. Sunko
Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet

Ena T. Prgomet
Split, odgajatelj ranog i predškolskog odgoja

Ivana P. Visković
Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet

POTICANJE RAZVOJA SOCIJALNIH VJEŠTINA DJECE S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Rezime. Ovaj rad prikaz je istraživanja socijalno pedagoških intervencija usmjerenih prema djeci s poremećajima iz spektra autizma/PSA u kontekstu institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Temeljem studije slučaja, kroz emancipacijsko akcijsko istraživanje, timskim radom stručnjaka različitih profila, kreirani su odgovori na izazove specifičnih oblika socijalnog funkcioniranja odgojne skupine u koju je uključeno dijete s PSA.

Sustavno praćenje, analiziranje, zajedničko planiranje, provedba i vrednovanje socijalnih interakcija omogućilo je razumijevanje i primjenu novih spoznaja o načinima komunikacije djeteta s PSA i pozitivne socijalne interakcije cijele skupine. Primjenjeni su postupci augmentativne i alternativne tehnologije. Ishodi upućuju na potrebu kombiniranja različitih pristupa osmišljenih prema individualnim sposobnostima djece s PSA i konteksta odgojne skupine uz istodobno stručno usavršavanje praktičara. Vrijednost provedenog istraživanja prepoznatljiva je u razvoju kompetencija svih sudionika istraživanja pri analiziranju polazišta za redefiniranje postojećih i razvoj novih pristupa u kojima su sva djeca zastupljena kao aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: *augmentativna i alternativna tehnologija*, *inkluzija*, *kurikulum*, *odgajatelj*, *poremećaj iz spektra autizma /PSA.*

UVOD

Europski kvalifikacijski okvir determinira kompetencije kao hipotetske konstrukte znanja, vještina i afirmativnih stavova što omogućava učinkovito suočavanje s životnim – osobnim i profesionalnim izazovima (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Socijalna kompetencija prepoznata je kao jedna od temeljnih kompetencija povezana s osobnim i društvenim uspjehom. Pretpostavlja afirmativan odnos prema samom sebi, visoku razinu osjetljivosti i razumijevanja etičkih vrijednosti drugih, njihovih osjećaja i potreba te kreiranje optimalnih socijalnih dogovora (Williamson i Dorman, 2002).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje/NKR-POO u Republici Hrvatskoj (MZOS, 2014) prepoznaje značajnost socijalnih (i drugih temeljnih) kompetencija. Istodobno, naglašava znanje, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomiju, kreativnost i identitet kao temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti. Ove vrijednosti su i temeljne paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja koje su u institucionalnom kontekstu značajne za razvoj i jačanje socijalnih kompetencija.

Ponašanja kao cjelovita socijalna aktivnost zajednički su čimbenik različitih teorijskih određenja socijalnih kompetencija (Jurčević-Lozančić, 2011; Malkić Aličković, 2017). Uče se i razvijaju od samog rođenja kroz interakcije sa socijalnim okruženjem – najprije u obitelji, a zatim i u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Autorice Katz i McClellan (2005) naglašavaju značajnost ranog iskustva (do sedme godine života) za sve buduće dugoročne odnose što potencira odgovornost i potrebu suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova uz uvažavanje suvremenih znanstvenih spoznaja. Istodobno, to zahtjeva i profesionalne kompetencije odgajatelja, kontinuirano stručno usavršavanje i razvoj refleksivne prakse.

SOCIJALNE VJEŠTINE

Socijalne vještine temeljna su određenja socijalnih kompetencija. Dimenzije socijalnih vještina Riggio (1986) profilira kroz *izražajnost, osjetljivost i samokontrolu,* koje se javljaju na *emocionalno-neverbalnom i socijalno-verbalnom području.* Navedene dimenzije predstavljaju naučene strategije uspostavljanja i održavanja kvalitetnih međuljudskih odnosa te su preduvjet socijalnog funkcioniranja (Riggio, Throckmorton i De Paola, 1990).

Emocionalna izražajnost povezana je s unutrašnjim stanjima organizma. Može se tumačiti kao neverbalna vještina izražavanja poruka kroz mimiku lica i

skeletnu muskulaturu te paraverbalno (ton i boja glasa). Vještina primanja i dekodiranja neverbalnih emocionalnih poruka predstavlja e*mocionalnu osjetljivost.* Djeca urednog razvoja od treće godine mogu prepoznavati emocionalne izraze i razvijaju osjećaj empatije, što pridonosi osjećaju socijalne prihvaćenosti (Riggio i Reichard, 2008). Vještina kontroliranja, (društveno opravdanog) prikrivanja i usklađivanja emocija i neverbalnog izraza razvija se postupno. Iskaz je emocionalne stabilnosti, sigurnosti i samopoštovanja. Pojedinci s razvijenom samokontrolom emocija, u (potencijalno) stresnim situacijama, najčešće proaktivno reagiraju. Ipak, ekstremne vrijednosti emocionalne kontrole mogu voditi patološkim pojavama.

Socijalne vještine podrazumijevaju sposobnost pojedinca inicirati, ostvariti i zadržati se u socijalnim interakcijama. Komunikacija, socijalna osjetljivost i ekspresivnost prediktori su socijalnih vještina. Dok emocionalna osjetljivost podrazumijeva „čitanje" tuđih emocija, socijalna osjetljivost se odnosi na tumačenje socijalnih situacija (Riggio i Reichard, 2008). Verbalno izražavanje, iako tek jedan od komunikacijskih aspekata, olakšava razumijevanje osobnih i tuđih osjećaja, mogućnost izražavanja emocija, kodiranje i dekodiranje informacija (Petrović i Grijak, 2005). Socijalno osjetljiv pojedinac kreira optimalne odgovore i ponašanja sukladna socijalnim normama (Glasser, 2000; Haralambos i Heald, 1994). Socijalno kompetentan pojedinac ima i razvijene vještine samokontrole i samoporedstavljanja te može utjecati na smjer socijalne interakcije.

Važnost emocionalnih vještina za razvoj socijalnih kompetencija naglašavaju brojni autori (Goleman, 2015; Jurčević Lozančić, 2016; Malkić Aličković, 2017). Istodobno, socio-emocionalne vještine polazišta su za zadovoljavanje temeljnih ljudskih potreba (Glasser, 2000, Golleman 2008). Neuravnoteženost dimenzija socio-emocionalnih vještina mogu dovesti do slabog socijalnog prilagođavanja te se dugoročno negativno odraziti na postignuća pojedinca. Izostanak i nerazvijenost socijalnih vještina specifični su za djecu s poremećajem iz spektra autizma/ PSA.

POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA

Peto izdanje DSM-a (2014) uvodi *poremećaje iz autističnog spektra*/PSA kao jedinstven termin. Deskriptivni simptomi iz područja *socijalne komunikacije* ukazuju da većina djece s PSA pokazuju teškoće u svim dimenzijama socijalnih vještina (Grant i Nozyce, 2013). Djeca s PSA imaju teškoća u prepoznavanju i razumijevanju socio-emocionalnih stanja te posljedično i u stvaranju socijalnih veza (Tager-Flusberg, 2007; Škrobo, Šimleša i Ivšac Pavliša, 2016). DSM-V isključuje klinički značajne jezične komponente forme i sadržaj jezika što dovo-

di do netočnih temeljnih opisa indikatora PSA (Dukarić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2014). Većina kritika odnosi se na razvrstavanje raspona poremećaja, primjerice pripadaju li sindromi kod kojih je prisutan govor i usvojena određena razina socijalnih vještina (Aspergerov sindrom) u PSA ili kategoriji rane dječje psihopatije. DSM-V (2014) navodi dijagnostičke kriterije nužne za određenje težine poremećaja iz spektra autizma:

– perzistentni deficiti u socijalnoj komunikaciji i interakciji prepoznatljivi kao deficiti u socio-emocionalnoj uzajamnosti, deficiti u neverbalnom komunikacijskom ponašanju, deficiti u uspostavljanju, održavanju i razumijevanju odnosa.

– ograničeni repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti, koji se manifestiraju s najmanje dva od sljedećeg: stereotipni ili repetitivni motorički pokreti, korištenje predmeta ili govora, inzistiranje na istovjetnosti, nefleksibilno priklanjanje rutinama ili ritualizirani obrasci verbalnog ili neverbalnog ponašanja, jako ograničeni, kruti interesi koji su odstupajući po intezitetu ili fokusu, hiperreaktivnost ili hiporeaktivnost na senzoričke podražaje ili neobičan interes za senzoričke aspekte okoline.

– prepoznatljivost simptoma u ranom razvojnom periodu pod uvjetom da se ne mogu bolje objasniti spoznajnim deficitom ili općim razvojnim zaostajanjem.

Naznačeni simptomi uzrokuju klinički značajno oštećenje socijalnog funkcioniranja. Za osobe koje imaju istaknute deficite u socijalnoj komunikaciji, a zamijećeni simptomi ne ispunjavaju kriterije za poremećaj iz spektra autizma, treba ispitati mogućnost socijalnog komunikacijskog poremećaja.

Programi odgojno-obrazovne podrške za djecu s poremećajem iz spektra autizma

Poteškoće u komunikaciji nemaju uvijek jasnu etiologiju i strukturu pa se pristupi potpomognute komnikacije u radu s djecom rane i predškolske dobi sve više oslanjaju na augmentativnu i alternativnu tehnologiju. Usmjerenost na razvoj osnovnih komunikacijskih vještina može doprinijeti socijalnim kompetencijama pojedinca.

Odgojno-obrazovni pristupi u radu s djecom PSA mogu se svrstati u više različitih skupina i njihovu kombinaciju s mogućnostima većih ili manjih iskoraka. Najčešći su:

– *Bihevioralni pristupi:* ABA (Applied Behaviour Analysis), (Early) Intensive Behavioural Interventions (EIBI/IBI, Lovaas program);

– *Razvojne strategije: DSP* – (Developmental Social-Pragmatic Model), Floor time, Relationship Development Intervention).

– *Terapijski usmjerene intervencije* koje se mogu razvrstati na komunikaciju, senzornu integraciju i na kombinirane terapijske intervencije: *Intervencije usmjerene na komunikaciju* su: vizualna pomoć/alternativna i augmentativna komunikacija (Visual Supports/Alternative and Augmentative Communication – AAC); komunikacijski sustav razmjenom sličica (Picture Exchange Communication System – PECS); Socijalizacijske priče (Social Stories) su kratke priče, pisane i prilagođene djetetu s PSA čiji je cilj poboljšanje socijalizacijskih i/ili komunikacijskih vještina djece (Jančec, Šimleša i Škrinjar- Frey, 2016). Podučavanjem primjerenih oblika ponašanja u socijalnim situacijama olakšana je komunikacija tehnikama Facilitated Communication (FC) i Funkcionalnim komunikacijskim treningom (Functional Communication Training (FCT).

– *Senzorne intervencije*: DomanDe lacato method, Senzorna integracija (Ayers, 2010; Biel i Peske, 2007).

– *Kombinirane intervencije:* SCERTS – Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support, TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children je program strukturiran na vizualnoj podršci uz pomoć slike, simbola, boje, fotografije (Gulić, 1999; AZOO, 2008; Sunko, Jukić i Puljić, 2015); LEAP – Learning Experiences – An Alternative Program for Preschoolers and Parents je program iskustvenog učenja, namijenjen predškolskoj djeci i roditeljima.

Većina ovih programskih intervencija, kao primjerice Early Start Denver Model (ESDM), namijenjeni su djeci od 12 do 60 mjeseci. Temelje se na prirodnim, svakodnevnim situacijama u obitelji i okruženju (Baril i Humphreys, 2017). Noviji radovi stručnjaka koji provode programe rane intervencije kod djece s PSA naglašavaju potrebu implementacije u obitelji. Individualizirani pristupi provode se u prostorima u kojima djeca s obiteljima svakodnevno obitavaju, a sve manje se koriste ambulantni uvjeti rada.

METODOLOŠKI OKVIR – STUDIJA SLUČAJA KAO POLAZIŠTE AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanja intencionalno je usmjereno na širenje spoznaja o mogućnostima primjene različitih modela komunikacije djeteta s PSA u svrhu jačanja i stjecanja novih socijalnih vještina djeteta. Studija slučaja dječaka s PSA uključenog u odgojnu skupinu dječjeg vrtića polazište je akcijskog istraživanja. Akcijsko istraživanje provedeno je unutar jedne odgojne skupine predškolske ustanove u Splitu tijekom pedagoške godine.

Akcijska istraživanja moguće je tumačiti kao empirijske neeksperimentalne studije socijalnih situacija s ciljem unapređivanja prakse i kvalitete njenoga

razumijevanja (Winter i Munn-Giddings, 2001). Provode se *s ljudima*, a ne *na* njima (Reason, 1994, prema Visković, 2013), pa najčešće imaju emancipacijski karakter (McNiff i Whitehead, 2002) u kojima je i istraživač aktivni dionik procesa. Uključivanje svih sudionika socijalne situacije može voditi neovisnosti pojedinca, jednakosti, suradnji i uspostavljanju demokratskih odnosa (Slunjski, 2011). Spiralna struktura akcijskog istraživanja potiče sudionike procesa na inicijalnu procjenu, generiranje ideja i pokretanje akcija, dokumentiranje procesa, analizu i vrednovanje kao polazište za nove aktivnosti. Razumijevanje socijalnih procesa, otvorena i konstruktivna komunikacija te usmjerenost na istraživanje učinaka promjena omogućuje aktivno učenje svih sudionika istraživanja (Visković, 2013).

Ovo istraživanje moguće je tumačiti kao *empirijsko akcijsko istraživanje jer se temelji* na prikupljanju podataka o svakodnevnoj praksi kako bi se postupno došlo do prihvatljivih principa koji mogu pomoći njenom unapređivanju i utvrditi relativnu učinkovitost u sličnim socijalnim situacijama (Bognar, 2006, Markowitz, 2011). U istraživanju su sudjelovali: odgajateljice odgojne skupine, stručni suradnici u ustanovi (pedagoginja, edukatorica rehabilitatorica), studentica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, mentorica-supervizor i, uz suglasnost roditelja, djeca u mješovitoj odgojnoj skupini desetosatnog programa. U odgojnoj skupini je i dječak (kronološke dobi 82 mjeseca na početku istraživanja), koji svakodnevno boravi u dječjem vrtiću u vremenu od 9 do 12. Pri upisu u dječji vrtić, dječak je imao dijagnozu usporenog razvoja govora i PSA. Zbog odgode polaska u osnovnu školu dječak je u dječjem vrtiću već treću pedagošku godinu.

Slijedom analize postojeće socijalne situacije i odgojno-obrazovne prakse, postavljena su tri istraživačka pitanja:

– Kako potaknuti socijalne interakcije sve djece u skupini uz afirmativnu i konstruktivnu percepciju dječaka s PSA?

– Kako novi komunikacijski oblici djeluju na poticanje razvoja socijalnih vještina kod djeteta s PSA i ostale djece u odgojnoj skupini?

– Kako odgajateljice razvijaju profesionalne kompetencije tijekom trajanja istraživanja?

Početno je analizirana dostupna dokumentacija djeteta s PSA. Idiografskim pristupom izrađena je lista praćenja ponašanja djece u interakciji s djetetoms PSA i lista za individualno praćenje djeteta s PSA na području socio-emocionalne izražajnosti, osjetljivosti i kontrole. Studentica, u ulozi opservatora i istraživača uz superviziju mentorice, vodila je *Dnevnik praćenja djeteta s PSA* u kojeg dokumentira anegdotske bilješke, fotografije, snimke zamijećenih socijalnih ponašanja, poglavito neverbalnu i verbalnu komunikaciju (Prgomet, 2017). Fotografski je dokumentiran portofolio uradaka dječaka s PSA. Sakupljeno je i

analizirano 50-tak fotografija i 10 video-snimaka u čemu su sudjelovali svi sudionici, uključujući i djecu u odgojnoj skupini. Odgajateljice i edukatorica rehabilitatorica inicirale su aktivnosti organiziranja sredstava i socijalnih interakcija sve djece. U Tablici 1. prikazan je plan prikupljanja podataka prema izvorima u odnosu na istraživačka pitanja.

Tablica 1. *Plan prikupljanja podataka (prema Markowitz, 2011)*

Istraživačka pitanja	Izvori podataka 1	Izvori podataka 2	Izvori podataka 3
socijalne interakcije sve djece u skupini i percepcija dječaka s psa	intervju s edukatorom rehabilitatorom	razgovor s djecom iz odgojno--obrazovne skupine	portfolio dječjih radova, indivudualni karton dječaka s psa, dnevnik praćenja djeteta, opeservacijske liste
razvoj socijalnih vještina kod djeteta s psa	intervju s roditeljima	zajednička igra s djecom odgojne skupinom	portfolio dječjih radova, dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa, audio--vizualni zapisi
razvoj profesionalnih kompetencija odgajateljica	inetrvju s odgajateljicom	samoprocjena odgajateljice	osiguranje kvalitete, samoprocjene

U zajedničke evaluacijske sastanke tima, koji se održavaju dva puta mjesečno, uključeni su i roditelji. Tijekom druženja sudionici su poticani na refleksiju aktivnosti s djecom i individualizirane aktivnosti s djetetom s PSA. Svi sudionici su poticani na propitivanje osobnih vještina i ponašanja sa ciljem jačanja socijalnih vještina djeteta s PSA.

Sakupljeni podaci razvrstani su u bazu podataka prema područjima socijalnih vještina nakon čega su analizirani i razvrstani prema subskalama socio-emocionalnih vještina. Podaci su reducirani prema značajnosti za daljnje praćenje i interpretaciju (Yin, 2010, prema Katavić i Batarelo Kokić, 2017). U provedenom istraživanju korišteno je otvoreno kodiranje, pomoću organizirane baze kvalitativnih podataka. Transkribirani podaci sadržajno su podijeljeni u tri kategorije prema istraživačkim pitanjima. Zbog prostornog ograničenja ovoga rada, rezultati su djelomično naznačeni.

Percepcija sudionika istraživanja o dječaku s PSA na početku istraživanja

Slijedom intervjua s odgajateljicom i uvidom u dokumentaciju stečene su osnovne informacije o dimenzijama socijalnih vještina dječaka. Dosadašnja ispitivanja pokazuju da odgajateljice prihvaćaju inkluziju na deklarativnoj razini jer djecu procjenjuju kroz teškoće, a ne kroz mogućnosti (Boullet i Loborec 2012; Miloš i Vrbić, 2015; Sunko, 2016). Dokumentacija o ovom dječaku potvrđuje te nalaze. Evidentirano je da se od uključivanja u odgojnu skupinu uglavnom igra sam, uvijek sa istim predmetima, stereotipnim kretnjama i kompulzivnim načinom, ne pokazujući emocije. Odgajateljica ga opisuje *kao povučenog i dijete koje odbija bilo koji kontakt s bilo kim u vrtiću. Ne odaziva se na pozive ni na vlastito ime. Odbijao je sudjelovati u aktivnostima u kojima se pjeva jer je veoma osjetljiv na zvučne podražaje te nikad nije samostalno inicirao zajedničku igru.* Izostala je rana intervencija stručnog tima dječjeg vrtića koji se uključuje tek na inzistiranje odgajateljica odgojne skupine. Razvoj je zamijećen samo na razini crteža – u početku su bili na razini šaranja samo s jednom, nasumično odabranom bojom. Sada crteži poprimaju oblike prepoznatljivosti. Dječak koristi različite boje koje samostalno odabire pri čemu *svaki flomaster precizno zatvori pripadajućim poklopcem i vrati točno na mjesto s kojega ga je uzeo.*

Na početku ovog istraživanja dječak stereotipno i kompulzivno ponavlja riječi i rečenice odgajateljice. Na upit dječak zna izreći svoje ime i prezime, ime mame i tate. Odgajateljice i roditelji s dječakom komuniciraju sustavom gestovnih znakova. Na području senzorne integracije dječak pokazuje značajnu osjetljivost na zvučne podražaje (stavlja ruke na uši i udaljava se od mjesta zvučnog podražaja) i snažnu potrebu za proprioceptivnim unosom. Često se povlači na svoje omiljeno ili *sigurno* mjesto na kojemu boravi većinu vremena. Odgajateljice procjenjuju da se povlači u situacijama *kada se osjeća nesigurno i nelagodno.* Osjetljiv je na promjene u svakodnevnici (nepoznate osobe, promjena dnevnih rituala i sl.). Sklon je specifičnim stereotipnim radnjama – zatvaranje očiju, mahanje glavom lijevo-desno uz konstantno mrmljanje istih teško razumljivih engleskih riječi.

Odgajateljice procjenjuju da iako je *vrijeme za dječaka apstraktan proces – točno osjeti vrijeme kada roditelji dolaze po njega*. Roditelji napominju da je govor dječaka nerazumljiv i slab. Otac kaže da dječak govor vrlo rijetko upotrebljava u svrhu komunikacije s drugim osobama. *Slabo prepoznaje i razumije tuđe mimike i geste. Služi se prstom gestikulirajući lijevo-desno za znak NE. Ovu gestu samostalno koristi samo po potrebi i to su najčešće odvođenja do željenog predmeta ili mjesta ili pokazivanje na njih. Vremenske promjene nepovoljno utječu na njegovo ponašanje, koje se očituje nervozom i razdražljivošću. Sve mora stajati na mjestu kako to on želi i posloženo točno na neki njegov način.*

Majka naglašava da dječak ni kao mala beba nije gledao mene niti ikog drugog. Dosta je spavao i bio je dobra i mirna beba. Nisam imala s njim problema dok je bio mali. Možda je cijepljenje ipak na nešto utjecalo. O tome se danas dosta priča. Roditelji su zabrinuti jer ne znamo ni je li gladan ili žedan. Boli li ga što i je li mu vruće ili hladno?

Pregledom ček liste u kojoj su bilježene reakcije dječaka na senzorne podražaje uočljiva je hiperosjetljivost svih osjetila izuzevši proprioceptivnog osjetila za koje pojačano traži unos. Uznemiruju ga dodiri i milovanja od strane ljudi i djece, ali traži čvrste jake zagrljaje. Potrebni su mu kao potpora, pomirenje i isprike. Edukatorica rehabilitatorica izjavljuje da su kod dječaka *prisutna odstupanja u razvoju multiplih bazičnih funkcija, koje su relevantne za razvoj socijalne interakcije, komunikacije i pažnje. Dječakovo učenje ostaje na razini izvanjskih informacija. Sjećanje ne sadrži osobnu notu. Potrebna mu je pomoć u sjećanju. Ne razumije ni vlastite ni tuđe emocije, a uskraćivanje smjernica za prisjećanje je besmisleno i čini mi se i okrutno.*

Jedna od odgajateljica u istraživanju je već imala iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Izjavljuje da *nije baš priželjkivala dijete s PSA*. Prisjeća se svojih strahova zbog osjećaja nekompetentnosti. Procjenjuje da je potrebno puno više edukacija na razini cjeloživotnog učenja iz područja rada s djecom s posebnim potrebama nego što im je dostupno. Njeno poimanje kompetencije i razina osobne procjene kompetencija značajno je u procesu inkluzije jer utječe na motivaciju, samopouzdanje i zadovoljstvo učinjenim (Tschannen-Moran, i Woolfolk Hoy, 2007). Rezultati istraživanja Sunko (2016) i Visković i Višnjić Jevtić (2017) pokazuju da odgajatelji tijekom formalnog obrazovanja nisu primjereno razvili kompetencije, te da razvoj njihovih kompetencija nije povezan s razinom formalnog obrazovanja, životnom dobi i godinama radnog staža. Odgajateljica u ovom istraživanju smatra da je *dio potrebnih edukacija skup* te da ih ona *ako ustanova u kojoj radi ne osigura sredstva, ne može platiti*.

Djeca iz odgojne skupine percipiraju ga kao *dobrog dječaka*, *samo se ne voli s nama baš nešto igrati. Malo je lijen i puno leži na kauču. Ne govori puno i nije baš poslušan*, *ali nikome baš ne smeta*. Pojedinoj djeci smeta što ponekad *plače i urliče*. *To nije lijepo ponašanje. Ja mislim da je on razmažen.* Većina djece opisuje nesposobnost kontroliranja emocionalnih izljeva dječaka, ali i prihvaćanje dječaka u svim socijalnim elelmentima. Ispadi ponašanja ne dovode do negativne reakcije druge djece u skupini. Moguće je zaključiti o postojanju dječakovih vidljivih teškoća u savladavanju socijalnih vještina, posebno u prepoznavanju i razumijevanju odnosa među ljudima i djecom.

Djelovanje sukonstrukcije pristupa na razvoj socijalnih vještina kod djeteta s PSA

Za potrebe planiranja pristupa dječaku i praćenja aktivnosti, a prema podacima iz Dnevnika praćenja djeteta, oformljena je Tablica 2. Iz navedenog primjera socijalne izražajnosti prikazan je problem postojanja prethodno usvojenog gestovnog govora, koji usporava usvajanje novih vođenih tehnika.

Tablica 2. *Inventar aktivnosti u svrhu stjecanja socijalnih vještina dječaka s PSA prema subskalama*

Pod-ručja	Subska-le	Aktiv-nosti	Opis aktivnosti
Socijalno verbalno	Socijal-na izražaj-nost	Uvođe-nje PECS i TEACC H	Vođena aktivnost: imenovanje sličica koje prikazuju dječakove članove obitelji, njega i druge osobe iz njegove blizine; sličice objekata: kuća, vrtić i treća faza predmeti: lopta, čaša, papir, sapun. Edukatorica-rehabilitatorica je prethodno s dječakom provodila individualizirane aktivnosti u svrhu usvajanja sličica, zatim je aktivnost prenijela i u obiteljskom domu i vrtiću. To su bili prostori i osobe s kojima je dječak razvio gestovni govor, te je bilo potrebno više vremena za služenje PECS metodom. Odgajateljica je na ormar na ulazu u sobu dnevnog boravka zalijepila dnevni raspored dječaka (TEACCH metoda) – poredane sličice koje su predstavljale aktivnosti dječakove svakodnevnice (slika vrtića, slika kauča, slika radne liste, slika slagalice i slika dječakove kuće). Provođenje PECS metode u vrtiću odvijalo se sporije jer je s odgajateljicom imao već razvijen oblik komunikacije putem gestikulacije, ovaj proces je zahtjevao prilagodbu ne samo dječaka već i same odgajateljice i roditelja.
	Socijal-na osje-tljivost	Jutarnji krug	Vođena aktivnost: pokreti i recitiranja pjesmice u krugu svako jutro. Dječak je trebao samo stajati formirajući krug zajedno sa ostalom djecom, bez aktivnog uključivanja riječi i pokreta. Odgajateljica je već prethodno pokušavala s ovom aktivnosti, ali dječak nikada nije tijekom cijele pjesmice bio član kruga... Pažnja dječaka bila je kratkotrajna (manje od minute) i usmje-

			rena uglavnom na sve ostalo izuzevši aktivnosti. Dječak je stajao u krugu i izvijao se u stranu prekrivajući uši i zatvarajući oči odbijajući sudjelovati u aktivnosti, naposlijetku je otišao iz kruga i sjeo na crveni kauč koji mu služi kao svojevrsno „sigurno mjesto". Čvrsto je pripio lice uz kauč i objema rukama ga čvrsto obujmio.
	Socijalna kontrola	Djelovi tijela	Vođena aktivnost: dječaku je u ruke stavljena pletena lutka. Na pitanje što drži u rukama, odgovorio je „lutka". Postavljen mu je niz pitanja vezanih za pojedine dijelove tijela lutke. Dječak je na poticaj – prvi slog riječi, pravilno rekao nazive svih dijelova tijela. Sa dječakom je provedena pridružena aktivnost u kojoj je prvo pokazao dio tijela na lutki te zatim taj isti dio tijela na sebi. Ova aktivnost je vremenski dulje trajala nego je bilo predbišeno od strane odgajateljice. Prvo bi dodirnuo primjerice ruku lutke, te bi zatim ja pokazala na njegovu ruku, te bi to ponovili nekoliko puta. Zatim smo prešli na sličnu aktivnost, sakrili smo lutku i okrenuli dječaka prema zrcalu kako bi se mogao vidjeti u njemu. Započelo se s pitanjem „Tko je ono?", dječak je šutio. Kada mu je studentica podigla glavu i usmjerila mu je prema zrcalu pažnja mu se prusmjerila te je primjetio svoj odraz. Interes dječaka bio je malo veći kada je bila uključena lutka.
Emocionalno- neverbalno	Emocionalna izražajnost	Igra doktora	Spontana aktivnost: djeca su se igrala u obiteljskom centru u kojem se nalazi kauč na kojem je dječak sjedio. Djeca su tražila od dječaka da se igra sa njima. Prva reakcija dječaka je izostala. Jedna od djevojčica pokazala je izuzetnu upornost i strpljivost. Iz sjedećeg položaja, fizički je polegla dječaka i prekrila ga „pokrivačem". Rekli su da se igraju doktora, i tako su djeca bila doktori a dječaku su dodijelili ulogu njihovog pacijenta.
	Emocionalna osjetljivost	Radne liste	Spontana aktivnost: djeca predškolskog odgoja su ispunjavala svoje radne liste. Odgajateljica je pozvala dječaka koji je također predškolske dobi. Dječak nije bio zainteresiran te je otišao

			leći na kauč. Za njim se uputila djevojčica i tražila je da dođe s njom. On je poslušao. Djevojčica je dječaka dovela do stola i sjela sa njim, a druga djevojčica je na nalog odgajateljice otišla po njegove radne liste te mu ih donijela. Zatim se nekoliko djece okupilo oko stola i gledalo što se događa. Po završetku određenog zadataka djeca bi ga svaki put pohvalila. Djevojčica mu je pomogla staviti olovku u ruku, govorila smjer u kojem mora pisati, upozoravala ga da boja unutar crta, demonstrirala mu te strpljivo čekala da obavi svaki zadatak. Dječak se u jednom trenutku i nasmijao.
	Emocionalna kontrola	Crtanje	Vođena aktivnost: dječaku su ponuđeni flomasteri i papir za crtanje, a zadatak je bio da dječak crtežom iskaže ono o čemu pričamo. Tijek aktivnosti odvijao se sporo i smireno, dječak je surađivao, ponavljao je svaku riječ. Na poziv odgajateljice koja je došla do njega i pitala ga što se nalazi na slici, dječak je ispričao cijelu priču. Tata vozi auto, veliki auto. U autu se vozi mama i L. L ide u vrtić s mamom (plavi flomaster). U vrtiću su djeca. Djeca se igraju. L. se igra s djecom (narančasti). L. vozi bicikl. Bicikl je veliki (ljubičasti flomaster). Vani je sunce. Sunce je veliko (žuti flomaster).

Komunikacija je višedimenzionalni proces koji uključuje facijalne ekspresije, gestikulaciju, pokrete, pokazivanje i pisanje. PECS i TEACCH su oblici komunikacije koji upotpunjuju ili potpuno zamjenjuju njihov govor ili pisanje, a ostvaruje se kombiniranjem grafičkih, slikovnih, fotografskih elemenata ili primjenom simbola koji prezentiraju bića, predmete, pojave, radnje. Oblici komunikacije koji upotpunjuju ili potpuno zamjenjuju govor ili pisanje, a ostvaruju se kombiniranjem grafičkih, slikovnih, fotografskih elemenata ili primjenom simbola koji prezentiraju bića, predmete, pojave, radnje je potpomognuta komunikacija, koja može biti potpomognuta novim tehnologijama, kako alternativnim sredstvima tako i pojačavanjem (augmentiranjem) postojećih tehnologija (AZOO, 2008; Bujas-Petković i Škrinjar, 2010; Sunko, Jukić i Puljić, 2015; Car, 2007). Većina ih je ručno izrađena i individualno prilagođena svakom djetetu. U ovom slučaju nakon samo dva tjedna upotrebe PECS tehnike, zajedno s roditeljem dogovorena je i provedena aktivnost, koja je izložena u nekoliko segmena-

ta. Segmenti su se odvijali uz pauze tokom dana i primjer su kako se socijalna izražajnost u kojoj je bila upotrebljena sposobnost izražavanja putem sličica kombinira sa uključivanjem drugih u socijalne interakcije. U području socijalne osjetljivosti dječak pokazuje sposobnost dekodiranja i razumijevanja verbalne komunikacije. Ubuduće se sličicom obraća odgajateljici kada je žedan ili želi piti. U ovom slučaju PECS i TEACCH tehnike kao komunikacijske tehnike bile su inspirativne i poticajne.

Većina autora naglašava vizualne podražaje kao tehnike učenja socijalnih vještina kod djece s PSA. Pojedini autori (Sunko, Jukić i Puljić, 2015) ističu važnost kombiniranja augmentativnih i alternativnih pristupa koje treba unaprijed predvidjeti kao i mogućnost povećanja vještina iz socijalno verbalnog područja kod djece s PSA. U ovom primjeru vještine socijalne osjetljivosti su se vođenim aktivnostima na području socijalno verbalnog područja najsporije razvijale (*jutarnji krug*), dijelom i zbog neadekvatne modulacije osjetnih podražaja (hipersebzibilnosti na zvučne podražaje i hiposenzibilnost na proprioceptivne podražaje) dječaka. Na subskali socijalne kontrole (dijelovi tijela) aktivnost je bila pomno planirana i vođena, a defenzivna ponašanja su shvaćena kao strategije očuvanja dječakove vlastite situacije. Preokret se događa kada se u aktivnosti uključuju druga djeca iz skupine i dobija se dojam protektivnog ponašanja od strane skupine djece. Na emocionalno neverbalnom području pozitivni rezultati ostvareni su u kraćim vremenskim intervalima nego je to bilo očekivano, bez obzira je li aktivnost bila planirana ili se događala spontano. Provedbom aktivnosti u području emocionalne izražajnosti, osjetljivosti i kontrole (radne liste, igra doktora i crtanje) ostvareni su elementi izražavanja emocionalnih stanja, osjetljivosti na suptilne emocionalne znakove i usklađivanje emocionalnih izraza zahvaljujući pažljivom izboru vrste i količine senzornih podražaja. Potrebno je naglasiti da svrha radne liste nije točno ispuniti radni materijal nego razvijati vještine socio-emocionalne osjetljivosti. Primjenom fizičke podrške (pridržavanje lica, stavljanje olovke u ruku, ponavljanje verbalnih naloga, usmjeravanjem pogleda) dječak pokazuje pozitivne pomake i značajna poboljšanja u podizanju praga tolerancije posebno uočljivih u komunikaciji i interakciji s drugom djecom i u većoj razini usmjerene pažnje.

Iskustva odgajateljice tijekom ispitivanja

NKRPOO (2014) temelji se na inkluzivnom modelu i, za razliku od prethodnih kurikuluma, nadilazi bilo kakve dijagnostičke medicinske kriterije. Naglašavaju se funkcionalne sposobnosti djeteta (socijalni model). Kvaliteta provedbe i vrednovanja kurikuluma povezuju se, između ostalog, s profesionalnim kompetencijama odgajatelja i njihovim implicitnim pedagogijama.

Nalazi pojedinih istraživanja kompetencija odgajatelja za rad s djecom koja pokazuju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju (među kojima su i djeca s PSA) pokazuju povezanost više razine obrazovanja i kraćeg radnog iskustva s višom samoprocjenom kompetentnosti (Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016). To korespondira s refleksijama prikazanim u Tablici 3.

Tablica 3. *Refleksije sudionika nakon provedenih aktivnosti*

Subskale	Aktivnosti	Refleksija
Socijalna izražajnost	Uvođenje PECS i TEACCH	Odgajateljica: *Teško je, jer ovdje već ima naučen patent komunikacije. Kada vidi mene ili mamu povezuje nas s dosadašnjim gestovnim načinom komuniciranja. To dodatno otežava uvođenje novih oblika komunikacije. Navike se teško mijenjaju, osobito kod djece s PSA. Ja nemam posebnu edukaciju iz ovih tehnika, ali se, uz potporu, osjećam sposobnom za provedbu. S drugim djetetom bih sigurno i sama mogla provoditi ove tehnike.*
Socijalna osjetljivost	Jutarnji krug	Studentica: *Zvučni podražaji su mu bili prejaki. Dječak ni jedanput nije od početka do kraja sudjelovao u aktivnosti. Čin socijalizacije (sudjelujuće igre) te sudjelovanja u grupnim aktivnostima dječaku predstavlja problem.* Odgajateljica: *To vrijeme koje dječak uzme za sebe ne smije mu se oduzimati nego ga treba pustiti da se sam sa sobom smiri. U suprotnom možemo kod djeteta izazvati osjećaj frustracije. Baš sam se trudila i osmislila više puta njgovu aktivnost. Sve do sada ova aktivnost nije bila uspješna. Ne nosim se više loše sa ovakvim neuspjesima već ih prihvaćam i iz njih učim.*
Socijalna kontrola	Djelovi tijela	Odgajateljica, roditelji, edukatorica rehabilitatorica: *Dječak je u početku aktivnosti – kada je korištena lutka, bio aktivniji u sudjelovanju. Kada smo lutku udaljili i okrenuli dječaka prema ogledalu njegova koncentracija je pala. S nestankom lutke nestala je i djetetova pažnja. U drugom dijelu aktivnosti dječak je više sudjelovao. Teže je pokazivao dijelove tijela na sebi, pažnja mu je stalno lutala. Ipak, verbalizacija dječaka je bila dobra, posebno u prvom dijelu aktivnosti kada je s zanimanjem odgovarao i pokazivao dijelove tijela na lutci. Za daljni korak odlučili smo ponovno pokušati s uključivanjem većeg broja*

		djece i većeg *broja podražaja odnosno poticaja na dvosmjernu komunikaciju.* Analizom snimaka dječaka koje su donijeli roditelji u dobi od 15–18 mjeseci najveći napredak je vidljiv u sposobnosti imitacije i igre s objektom, dok je u razvitku socijalnih interesa na razini dijete – odrasli – objekt uočen sporiji napredak.
Emocionalna izražajnost	Igra doktora	Odgajateljica*: Djeca su odlučila uključiti dječaka u svoju igru. Obično dječak u ovim situacijama negoduje i udalji se od druge djece no ovaj put je ostao na mjestu i surađivao u svemu što su mu druga djeca predlagala. Ovo je prvi put da se dječak uključio u simboličku igru. Žalim i velika je šteta što smo propustili prvu godinu dana timskog rada. Dječak je skoro cijelu prvu godinu ostavljen na promatranju, a to je previše.*
Emocionalna osjetljivost	Radne liste	Odgajateljica: *Ovo je planirana aktivnost, koja je bila inicirana od strane djece. Dječak je u početku negodovao i često zatvarao oči, što koristi kao obrambeni mehanizam kod za njega neugodnih situacija. Tijekom aktivnosti, djevojčica koja mu je pomagala iskazala je strpljenje te mu je višekratno objašnjavala zadatak. Aktivnost je trajala 10-tak minuta. Dječak se postupno opustio i pažljivo pratio što mu djevojčica govori. Na uspjeh je reagirao osmjehom.* Odgajateljica navodi da je osjetila silan ushit i uzbuđenje*. Ovo sam osjetila kao osobnu nagradu. Ova djeca su napravili za njega više nego što bi svi mi odrasli ovdje prisutni mogli napraviti za njega.*
Emocionalna kontrola	Crtanje	Odgajateljica, studentica i djevojčica: *Pokušali smo potaknuti dječakovu imaginaciju i sposobnost prenošenja misli na papir. U socijalne priče su uključene dječaku poznate i bliske osobe, situacije i predmeti. Na upit gdje se nalazi netko ili nešto što je nacrtao točno je pokazao i prepričao je cijelu priču. Bila sam oduševljena i poljubila sam ga u kosu. Ja sam se bojala, nisam znala i stvarala sam napetu, laboratorijsku atmosferu kada je dječak bio u skupini.*

Mnogi autori (Bouillet, 2011; Boullet i Loborec 2012; Miloš i Vrbić, 2015) ističu važnost uloga i profesionalnih kompetencija odgajatelja u uspješnoj provedbi inkluzivnih vrijednosti. Njihova istraživanja pokazuju nisku samopro-

cjenu odgajatelja o kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, uz istodobnu visoku razinu svijesti o specifičnostima teškoća koje zahtjevaju suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog procesa. Povećanje radnih i osobnih kvaliteta utječu na doživljaj socijalnog afirmiranja, samopoštovanja, razvoja empatije i altruizma (Peklaj, 2008), što potvrđuju i refleksije odgajateljice nakon provedenih aktivnosti ovoga istraživanja.

Većina stručnjaka procjenjuje da s ranom intervencijom treba započeti neposredno nakon prvih znakova poremećaja (Baril i Humphreys, 2017; Boyd, Odom, Humpreys i Sam, 2010), što je u ovom slučaju izostalo. Nakon provedenog istraživanja, sudionici prepoznaju važnost što ranijeg uvođenja programa rane intervencije i timskog rada.

Djeca s PSA pokazuju ograničene kapacitete za kreativnu simboličku igru (igru pretvaranja). Zajedničkim osmišljenim aktivnostima postignuto je uključivanja dječaka s PSA u igru uloga te se javljaju socijalno prihvatljive reakcije. Opravdano je zaključiti da se interakcijsko učenje i ponašanje odvija kroz grupnu igru.

Škrobo, Šimleša i Ivšac Pavliša (2015) tvrde da je kod djece sa PSA u ranoj dobi nužno jačati jezične sposobnosti i približavati socijalne situacije primjenjujući vizualnu podršku i različite oblike potpomognute komunikacije. Odgajateljice uključene u istraživanje prepoznale su značajnost ovakvog pristupa. Zaključuju da njihovo vodstvo djece s PSA nije uvijek nužno. Značajne su kognitivne sposobnosti djeteta, koje u slučaju dječaka obuhvaćenog ovim istraživanjem nisu narušene. Također je zaključila da sva djeca s PSA ne pokazuju potpuno odsustvo socijanih i emocionalnih vještina, nego samo kašnjenje u njihovom razvoju te su individualna odstupanja očekivana. Nadu i sigurnost koju odgajateljica nije imala na početku istraživanja, najbolje opisuje iskaz: *Mislila sam da on neće nikad krenuti u školu. Stalno sam mislila da ja nešto moram, da ću nešto pogriješiti, a dijete kao i svako drugo dijete. Sada znam da će, nakon jedne godine odgode, moći savladavati školske sadržaje uz pomoć pomoćnika, individualizaciju pristupa i prilagodbu školskog gradiva. Čak ni metode ni tehnike nisu toliko bitne koliko je važno osluškivati bilo djeteta. Sva djeca u skupini su mi zapravo najviše pomogla.* Odgajateljice se osjećaju kompetentnijima za rad s djecom s PSA, a napeta atmosfera u odgojnoj skupini je nestala.

ZAKLJUČAK

Ovaj prikaz istraživanja temelji se na empirijskom i suradničkom tipu sa modelom studije slučaja dječaka s PSA. U radu je prikazan niz različitih pristupa koji su pružili odgovore na postavljena istraživačka pitanja. Percepcija rodite-

lja i odgajatelja kao sudionika istraživanja bila je obavijena predrasudama i strahovima. Inkluzivan odnos su imala samo djeca u vrtiću, a odrasli sudionici nisu odmah uočili ovu dobrobit ostvarivu u odgojno-obrazovnom procesu. Dječje druženje, izostanak predrasuda i neposredan odnos pokazali su se ključnim polazištima za gradnju i usvajanje socijalne kompetencije.

Sukonstrukcija različitih pristupa (osim ako nisu u direktnoj suprotnosti obzirom na individualne sposobnosti djeteta) pokazali su se najboljim izborom. Različiti programi odgojno-obrazovne podrške za djecu s PSA pružaju brojne mogućnosti. Ciklički razvoj određenih aktivnosti (PECS, TEACCH, jutarnji krug) pokazuju da upotreba i isključivost samo jednog pristupa ne bi dale zadovoljavajuće rezultate. Prikazi razvoja socijalnih vještina u relativno kratkom vremenskom periodu pokazuju detaljnu opservaciju, pripremu, organizaciju i plan u provedbi izabranih (vođenih) pristupa i pomoć koja se stvara u neformalnim druženjima i slobodnim izborima između sudionika istraživanja.

Ovo istraživanje pokazuje učinkovite ishode kada se deduktivno intervenira u područje emocionalno neverbalnog i socijalno verbalnog područja. Rezultati istraživanja pokazuju da se subskale inventara socijalnih vještina mogu usvojti i adekvatno upotrebljavati u slučajevima kada je dijete kognitivno sposobno i kada su prisutne isključivo teškoće na području socijalne komunikacije i ograničenja izazvana repetitivnim obrascima ponašanja.

Primjeri refleksija odgajateljica pokazuju da je ovo istraživanje prilika za aktivno učenje. Rješavanje socijalnih problema moguće je kroz suradničku konstruktivnu raspravu. Iskustveno učenje se u ovom istraživanju pokazalo najsvrsishodnijim načinom stjecanja kompetencija i u upotrebi augmentativnih i alternativnih tehnologija. Za vrijeme trajanja istraživanja odgajateljice se oslobađaju svojih strahova te osnažuju kroz nova znanja i vještine.

Značajna poboljšanja u podizanju praga tolerancije i fleksibilnosti prihvaćanja različitosti posebno su vidljivi u komunikaciji i interakciji s drugom djecom. Djeca u odgojno obrazovnoj skupini su se pokazali najvažnijim čimbenikom u stjecanju i razvoju socijalnih vještina kod djeteta s PSA. Opravdano je zaključiti da je interdisciplinarnost pristupa, usmjerenost na dijete i odgojno-obrazovnu skupinu osnova ostvarenja inkluzivnih vrijednosti naznačenih u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj

Literatura

Ayers, A. J. (2010). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. V izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Baril, M. E., Humphreys, P. (2017). An evaluation of the research evidence on the early start denver model. *Journal od Early Intervention*, 39(4), 321–338. https://doi.org/10.1177/1053815117722618

Biel, L., Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan: obiteljski priručnik za pomoć djeci s teškoćama senzorne integracije*. Lekenik: Ostvarenje.

Boyd, B. A., Odom, S. A., Humpreys, B. P., Sam, A. M. (2010). Infantsand toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75–98. https://doi.org/10.1177/1053815110362690

Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti,*8/1(11), 209–228.

Bouillet, D. (2011). Kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja,* 8(2), 323–339.

Bouillet, D., Loborec, M. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak,*153(1), 21–38. http://hrcak.srce.hr/82858.

Bujas-Petković, Z., Škrinjar, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra*: *značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.

Car, Ž. (2013). ICT sustavi za osobe sa složenim komunikacijskim potrebama**.** *Informatica Museologica IM*, 43(1–4), 224–225. http://hrcak.srce.hr/134246?lang=en.

Dukarić, M., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2014). Prikaz poticanja komunikacije i jezika kod dječaka s visoko funkcionirajućim autizmom. *Logopedija,* 4/1, 1–9.

European Commission (2012.). *European Commission presents new Rethinking Education strategy*: *Press release* / Brussels/Strasbourg. http://europa.eu/rapid/press-release_IP–12-1233_en.htm

Glasser, W. (2000). *Teorija izbora.* Zagreb: Alineja.

Goleman, D. (2008). *Socijalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Goleman, D. (2015). *Emocionaln inteligencija.* Zagreb: Mozaik knjiga.

Grant, R., Nozyce, M. (2013). Proposed changes to the american psychiatric association diagnostic criteria for autism spectrum disorder: Implications for young children and their famillies. *Matern Child Health Journal*, 17, 586–592.

Gulić, L. (1999). TEACCH program – pristup razvojnog praćenja i tretmana djece, adolescenta i odraslih osoba s autizmom. *Autizam,* 1(2), 27–30.

Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja,* 19 (1–2), 105–106.

Jančec, M., Šimleša, S., Škrinjar-Frey, J. (2016). Poticanje socijalne interakcije putem socijalnih priča u dječaka s poremećajem iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 5(1), 87–99.

Jurčević Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja,* 8(2), 271–281

Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Katavić, P, Batarelo Kokić, I. (2017). Uloga razrednika u procesu planiranja, organiziranja i ostvarivanja odgojno obrazovnih ciljeva: studija slučaja. *Školski vjesnik*: *časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 66(4), 481–509.

Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik, časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(3), 379–400.

Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U. M. Mićanović (ur). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str.11–26). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

McNiff, J. i Whitehed, J. (2002). *Actionresearch: Principles and practice.* London: Routledge/Falmer.

Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta/MZOS RH (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf

Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić obitelj* 77/78, 60–63.

Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. U G. Gojkov (ur). *Kompetencije učitelja i vaspitača* (str. 171–188). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.

Petrović, J. i Grijak, Đ. (2005). Uloga govora u razvoju emocionalnih sposobnosti. *Pedagoška stvarnost,* 7–8, 621–631

Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik [prevela s engleskog J. R. Novosel] (2008). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje (AOO).

Prgomet, E. (2017). *Poticanje socijalnih vještina kod djece s poremećajem iz spektra autizma*. Završni rad. Split: Filozofski fakultet u Splitu, Odsjek ranog i predškolskog odgoja. https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffst:1239

Riggio, R.E. (1986). Assesmen to basic socials kills. *Journal of Personality and Socialpsychology,* 51, 649 –660.

Riggio, R. E. i Reichard, R. J. (2008). Thee motional, and sociali ntelligences efective leadership: Anemotional adsocial skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2),169–185.

Riggio, R. E., Throckmorton, B. J., DePaola, S. (1990). Social skills and self–esteem. *Perosnality and Individual Differences*, 11(8), 799–804.

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.

Sunko, E. (2016). Prepoznavanje znakova zlostavljanja kod djece predškolske dobi. U R. Jukić, K. Bogatić, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga (ur), *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 186–195). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

Sunko, E., Jukić, T., Puljić, D. (2015). Učinkovitost verbalnih i fizičkih podražaja u radu s djetetom s pervazivnim razvojnim poremećajem. U S. Kaljaća i M. Nikolić (ur). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 572–580). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko rehabilitacijski fakultet univerziteta u Tuzli.

Škrobo, M., Šimleša, S., Ivšac Pavliša, J. (2016). Obilježja socijalne kognicije kod osoba s poremećajem iz spektra autizma, posebnim jezičnim teškoćama i intelektualnim teškoćama. *Logopedija*, 6/1, 6–1.

Tager-Flusberg, H. (2007). *Evaluating the Theory of Mind –Hypothesis of Autism.* http://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00527.x

Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy belief sofnovice, and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 944–956.

Valenčić Štembenger, A., Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Preschool teachers belief sabout their own competence in working with preschool children who show emotional and behaviour aldifficulties. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 52(2), 11–22.

Visković, I. (2013). Akcijska istraživanja u funkciji razvoja institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. Educa, 6(6) 67–76. http://www.nf.unmo.ba/resources/1/Educa/Educa_06.pdf

Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2017.1299145. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1299145

Winter, R., Munn-Giddings, C. (2001). *A handbookfor action researc hinhealth and social care*. London: Routledg.

Esmeralda R. Sunko
University of Split, Faculty of Philosophy

Ena T. Prgomet
Split, kindergarten and preschool teacher

Ivana P. Visković
University of Split, Faculty of Philosophy

ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary

This paper presents an overview of a survey dedicated to social and pedagogical interventions aimed at children with autism spectrum disorders/ ASD in the context of early childhood education and care institutions. Based on a case study, and using emancipatory action research and teamwork of professionals of different profiles, we created responses to challenges in the form of specific forms of social functioning in the educational group, which includes a child with ASD. Systematic supervision, analysis, joint planning, implementation and evaluation of social interactions enabled us to understand and implement newly acquired knowledge about ways to communicate with children with ASD, and positive social interactions of the whole group. We implemented the procedures of augmentative and alternative communication. The outcomes indicate the need to combine different approaches designed for individual abilities of children with ASD and the context of the educational group, along with professional development of practitioners. The significance of this research can be recognised in competency development of all research participants in analysing the starting points for redefinition of the existing and development of new approaches in which all children will be active participants in the educational process.

Keywords: *augmentative and alternative communication*, *inclusion*, *curriculum*, *preschool and kindergarten teacher*, *autism spectrum disorders/ASD*.

Esmeralda R. Sunko
Universität Split, Fakultät für Philosophie

Ena T. Prgomet
Split, Frühaltererzieherin

Ivana P. Visković
Universität Split, Fakultät für Philosophie

UNTERSTÜTZUNG DER ENTWICKLUNG SOZIALER FÄHIGKEITEN BEI DEN KINDERN MIT AUTISMUS-BEHINDERNISSEN

Zusammenfassung

Dieser Artikel bietet eine Übersicht über sozialpädagogische Interventionen für Kinder mit Autismus / PSA-Störungen im Kontext der institutionellen Früh- und Vorschulerziehung. Aufgrund der Fallstudie wurden durch emanzipatorische Handlungsforschung und Teamarbeit der Experten unterschiedlicher Profile Antworten auf die Herausforderungen spezifischer Formen des sozialen Funktionierens der Ausbildungsgruppe gegeben, in die ein Kind mit PSA einbezogen wurde. Eine systematische Überwachung, Analyse, gemeinsame Planung, Durchführung und Bewertung sozialer Interaktionen ermöglicht das Verständnis und die Anwendung neuer Erkenntnisse über die Art und Weise der Kommunikation eines Kindes mit PSA und die positive soziale Interaktion der gesamten Gruppe. Es wurden Verfahren der augmentativen und alternativen Technologie angewendet. Die Lernziele weisen auf die Notwendigkeit hin, verschiedene Ansätze zu kombinieren, die auf die individuellen Fähigkeiten von Kindern mit PSA und den Kontext der Ausbildungsgruppe zugeschnitten sind, und gleichzeitig die berufliche Entwicklung von Praktikern zu fördern. Der Wert der durchgeführten Forschung zeigt sich in der Entwicklung der Kompetenzen aller Forschungsteilnehmer, um den Ausgangspunkt für die Neudefinition bestehender und die Entwicklung neuer Ansätze zu schaffen, bei denen alle Kinder als aktive Teilnehmer am Erziehungs- und Ausbildungsprozess beteiligt sind.

Schlüsselwörter: *augmentative und alternative Technologie*, *Inklusion*, *Kurrikulum*, *Erzieher*, *Autismus*, *PSA-Störung.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371:004
Стручни чланак • 163–176
Примљен: 26.6.2019.
Прихваћен: 30.6.2019.

Јелена В. Евтимов
Универзитет у Нишу – Педагошки факултет, Врање

ПРИМЕНА ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ КРОЗ МОДЕЛ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резиме: Применом савремене образовне технологије, традиционална настава суочава се са изазовима епохе модерног доба. Савремена технологија врши значајан утицај на традиционалне наставне материјале, методе рада и улогу наставника и ученика. У раду су, кроз модел акционог истраживања, испитане предности примене савремене образовне технологије у настави. Истраживање је спроведено са ученицима и наставницима петог разреда основне школе. Истраживање је покренуто са циљем да се утврди у којим ситуацијама је примена савремене образовне технологије оправдана, да ли мотивише ученике и утиче на њихов успех и квалитет знања. Покретање истраживања подразумевало је и сарадњу са наставницима, што их је додатно мотивисало, како за примену образовне технологије тако и за активно спровођење акционих истраживања у будућности. Резултати истраживања показали су да примена савремене образовне технологије има позитивне ефекте на наставу, мотивацију и ученика и наставника али и на успех ученика и квалитет знања стечених на овај начин.

Кључне речи: *Акционо истраживање*, *савремена технологија*, *образовна технологија*, *савремена настава*.

УВОД

Савремена образовна технологија је променила традиционални начин образовања. Примена савремене технологије у настави је једна од основних компетенција савременог наставника. Осим што подразумева увођење иновација, те побољшава квалитет наставе, такође и мотивише ученика и подстиче континуирано усавршавање наставника. Улога настав-

ника не своди се само на примену савремене образовне технологије. Наставници представљају главну снагу њеног развоја и промовисања у циљу побољшања квалитета наставе. Такође, они оспособљавају ученике за примену савремене технологије. Стога је важно да и сам наставник буде спреман на промене, на усавршавање и примену иновација. Предности које савремена технологија пружа су готово неограничене, ако се примењују на адекватан начин. Примена савремене образовне технологије се не везује само за предмете који се односе на рачунаре и информатику. Напротив, могућности које пружају савремена средства су далеко веће и, често, недовољно истражене и примењиване у школској пракси.

Акциона истраживања представљају врсту истраживања која дозвољавају практичарима да у конкретној ситуацији тестирају, мењају и побољшају праксу, да реше конкретне проблеме и унесу измене које ће довести до позитивних исхода. Флексибилна су, практична и лако примењива и, као таква, веома погодна за примену у учионици. Нико боље од наставника не може да препозна проблем, недостатак, потребу за променом у конкретној школској ситуацији. Максимовић (2012: 34) наводи да [...] „акционо истраживање полази од једне конструктивистичке и дијалектичке епистемологије и у том смислу оно представља нову парадигму друштвених наука".

Акционо истраживање подразумева и акцију и истраживање. Један је од најадекватнијих начина за увођење иновација у наставни процес. Кроз акционо истраживање наставник континуирано анализира своју праксу, тиме побољшава ефикасност и квалитет рада и, у исто време, стручно се усавршава. Зато Банђур и Максимовић (2013: 101) истичу да се [...] истраживање које спроводе учитељи назива: акцијским истраживањем, практичаревим истраживањем, интерактивним истраживањем, практичним истраживањем, учитељским истраживањем, разредним истраживањем, истраживањем у пракси итд. У томе смислу учитељ је активни стваратељ новога знања о учењу, поучавању и курикулуму, а не пуки извршитељ идеја стручњака или стваратељ стручнога знања. Како је акционо истраживање погодно за тестирање иновација, искористили смо овај модел за испитивање ефикасности примене савремене образовне технологије. Истраживање је спроведено са циљем да се утврди колико примена савремене технологије утиче на квалитет рада, мотивацију наставника, као и мотивацију ученика и њихов успех.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Примена савремене образовне технологије у настави

Образовна технологија савременог доба представља одређено научно поље истраживања и делатност која је од великог значаја за реализацију наставног процеса на што ефикаснији начин. О значају ове гране педагогије сведочи велики број радова из ове области, програми обуке и разне професионалне институције које се баве савременом образовном технологијом (Даниловић, 2004). Дефиниција образовне технологије мењала се са њеним развојем и све већим бројем области које је обухватала. Једну од свеобухватнијих дефиниција дао је Исман (Isman, 2012) који дефинише образовну технологију као практичну употребу знања, начин на који се ради на задатку, решава проблем. Употреба технологије не подразумева само употребу средстава (машину), већ и однос са људима, машинама, животном средином.

Развој образовне технологије је процес који непрестано траје. У том смислу, њена примена у настави постаје неопходна јер пружа могућности за квалитетнију реализацију наставних јединица, подразумева увођење промена у наставу и подстиче мотивацију код ученика. Знања стечена на иновативне начине су квалитетнија и трајнија. Утицај модерне образовне технологије на образовање је дубок и свеобухватан. Њено интегрисање у наставни процес и промене које подразумева не своде се само на примену савремених средстава. Напротив, примена савремене технологије подразумева читав низ промена. За почетак, подразумева успостављање модерних образовних концепата и примену савремене технологије. Даље, промовише истраживање, иновације у образовању, реформе и развој. Доприноси побољшању квалитета наставе и неговању потенцијала који задовољавају потребе модерног друштва и економског развоја. Дакле, примена савремене образовне технологије огледа се у ажурирању образовног концепта, успостављању корелације са образовним и наставним активностима и иновацијама у наставном процесу (Li, 2018). Примена савремене образовне технологије дубоко је променила концепт, садржај, средства и начин управљања образовним процесом

Како би се испунила очекивања и потребе друштва у 21. веку, наставници морају да се изместе из традиционалних улога и идеја и да постану заговорници идеје о развоју диспозиција за учење за будућност (Kwek, 2011). То, уједно, значи да се смањује време које се троши на објашњавање и давање инструкција а више пажње се посвећује експерименталном учењу, развоју вештина, критичког мишљења, креативности и самосталности. Применом савремене образовне технологије, наставници излазе из уских,

ригидних оквира традиционалне наставе и отварају пут креативности, охрабрујући ученике да сагледају срж проблема и да критички приступају његовом решавању (Barseghian, 2009). Примена савремене образовне технологије подразумева две значајне трансформације и два открића. Трансформације се односе на то да настава која је била предавачка и фокусирана на наставника постаје настава која је фокусирана на ученика, настава која је „живља" и подразумева различите облике преношења знања. Такође, преношење готових знања се трансформише у размишљање, развој практичних способности и иновативни дух. Открића се односе на две највеће вредности и за ученика и за наставника и подразумевају то да наставници спроводе хеуристичку наставу а ученици уче како се учи (Li, 2018).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Акционо истраживање није истраживање на или о људима, нема за циљ да открије зашто радимо неке ствари већ како ствари можемо учинити бољим, односно, праксу квалитетнијом (Ferrance, 2000). Максимовић и Банђур (2013) тврде да је основно обележје акционих истраживања њихова усмереност према решавању специфичних проблема на које наставници практичари наилазе у васпитно-образовној пракси.

Циљ није само стварање нових знања већ и конкретне промене у пракси које ће довести до побољшања. Акционо истраживање, према замисли његовог творца Левина (Lewin), оријентисано је на решавање проблема у друштвеним контекстима, и по форми је паралелно са концептом учења из искуства, чији је творац Џјуи (Dewey). Прве дефиниције акционих истраживања биле су усмерене на акцију, у контексту социјалне ситуације, са циљем да побољшају њен квалитет. Максимовић (2012) истиче да је данас овакав начин дефинисања акционих истраживања превазиђен и на њих се гледа као на облик праксе чији је циљ фокусиран на унапређивање васпитно-образовне делатности. Као и остала истраживања овог типа, акционо истраживање подразумева истраживање проблема на, мање или више, систематски начин – формулисање кључних истраживачких питања, планирање и осмишљавање тока истраживања, прикупљање, обраду и анализа података, тумачење података и доношење закључака који би требало да пруже одговоре на кључна питања.

Потреба за спровођењем акционог истраживања јавља се онда када постоји неки проблем или потреба да се стање у пракси побољша. Проблем овог истраживања произишао је из потребе да се могућности које пружа примена савремене образовне технологије искористе на најефикаснији

начин. Повећана мотивација ученика резултира квалитетнијим и трајнијим знањима и бољим успехом. Са друге стране, спектар начина за реализацију сваке наставне јединице је далеко већи у односу на традиционалну наставу, па је и наставник мотивисанији за рад. Предмет истраживања јесте анализа ефеката које примена образовне технологије има на квалитет наставе и учења. Циљ акционог истраживања био је да се, уз ангажовање свих учесника наставе, сагледају могућности које наставници и ученици имају применом савремене технологије. Правилном применом средстава које савремена технологија нуди утичемо на подизање квалитета наставе и учења. Овакав начин рада ангажује не само наставника као предавача већ и ученике, подстиче њихову активност и мотивише их за рад и учење. Поред општег циља, на основу истраживачког проблема и предмета, издвајамо следеће, специфичне, циљеве:

1) оспособљавање наставника за примену акционих истраживања у пракси

2) оспособљавање наставника за ширу примену савремене образовне технологије

3) повећање активности ученика у настави применом образовне технологије

4) истраживање, заједно са наставницима и ученицима, ситуација у којима је примена савремене технологије најпогоднија.

Питања која су обликовала истраживање су била следећа:

1) колико често се савремена образовна технологија примењује кроз наставу

2) у којим областима је најзаступљенија примена савремених образовних средстава

3) да ли примена савремене образовне технологије утиче на мотивацију за рад свих учесника у истраживању

4) постоји ли разлика у квалитету знања стечених на традиционални начин у односу на знања стечена применом савремене образовне технологије

5) како су учесници истраживања прихватили идеју о широј примени савремене образовне технологије.

Акционо истраживање спроведено је са ученицима и наставницима предметне наставе у петом разреду основне школе, школске 2018/19. године. Обухваћена су два одељења како бисмо имали прилику да упоредимо ефекте на квалитет наставе применом и без примене савремене образовне технологије. Одабир одељења извршен је на основу препоруке стручних сарадника и наставника а заснивао се на приближно уједначеном успеху ученика из оба одељења. На тај начин отклонили смо могућност да разлог за боље резултате, у неком од одељења, буде бољи успех ученика у прет-

ходном периоду. Број ученика по одељењима био је приближно исти, једно одељење са 21 и друго са 19 ученика. Како је предмет истраживања везан за квалитет наставе, мотивацију и успех ученика, у овом случају нам пол ученика није био од важности.

Покретање и фазе акционог истраживања

Акциона истраживања су по својој природи флексибилна, немају ригидне границе које спутавају истраживаче, и дозвољавају уношење измена, уколико оне могу да допринесу квалитету истраживања. Такође, распон њихове примене је веома широк, од решавања практичних проблема до уношења измена које могу довести до побољшања. Као таква, погодна су за примену у учионици.

Циклус истраживања пролази кроз неколико фаза (Максимовић, 2012: 86):

1) Фаза рефлексије и планирања: у овој фази врши се оцењивање постојеће праксе, одређује предмет и проблем истраживања и прикупљају се информације.

2) Фаза акције: фаза одабира места, стратегије и методолошке триангулације. Акциона истраживања нису ограничена на једну стратегију. Због своје ширине и великих могућности, овакво истраживање захтева примену већег броја различитих стратегија, чиме ће се избећи ограниченост.

3) Фаза евалуације: фаза процене успеха, односно, неуспеха истраживања. Врши се процена самог тока као и крајњих исхода истраживања.

Гранди (Grundy, 1994) наглашава да је акционо истраживање могуће започети од било које етапе, јер је за њега карактеристично непланирано јављање промена, али је веома важно да оне буду евалуиране на темељу доказа.

Фаза рефлексије и планирања

Како бисмо започели истраживање, морали смо прво да добијемо сагласност свих учесника као и жељу наставника да буду активни учесници у реализацији истраживања. По томе се ова врста истраживања разликује од осталих – не постоје објекти истраживања већ су сви активни учесници. Пре самог почетка било какве акције било је потребно упознати наставнике са суштином акционог истраживања. Овај корак реализован је кроз заједничку дискусију у којој су наставници добили одговоре на сва питања и разјашњене су све дилеме.

Образовно акционо истраживање „Educational action research (EAR)" примењује концепте акционог истраживања на контекст (научне) едукације, тако да већину истраживача образовних активности чине управо наставници. Наставници, као истраживачи, континуирано размишљају о својим поступцима и даљим акцијама. Кроз овај циклични процес, истраживачи дају допринос и концептуалном и практичном знању у образовању (Rauch, 2018). Да би наставник могао професионално да делује у пракси, мора и да се, континуирано, професионално усавршава. Ова два процеса су, кроз акционо истраживање, обједињена. Ова предност акционог истраживања истакнута је у почетној фази, што је посебно утицало на мотивацију наставника да буду део истраживања.

На основу стања које смо затекли и информација које смо прикупили, у сарадњи са наставницима и стручним сарадницима, закључили смо да нису искоришћени сви адути савремених образовних средстава. Примена средстава савремене образовне технологије није заступљена у свим предметима и карактеристична је, углавном, за више разреде другог циклуса образовања, тачније седми и осми разред. Ван предмета који су везани за рад на рачунару, готово ни у једном другом случају се не практикује примена ових средстава. Ограничавање примене савремене технологије само на информатичке предмете представља један од најчешћих проблема у пракси, иако је то ограничавање потпуно неоправдано. На пример, резултати појединих истраживања (Solanki, 2012; Pourhosein Gilakjani, 2017) показују да је примена технологије веома ефикасна и у учењу језика. Један од разлога је што се применом технологије утиче на више различитих чула код ученика. Овим истраживањем желели смо да проширимо границе примене савремене технологије на свим пољима. Како је већ назначено, истраживање је реализовано са ученицима петог разреда. Предмет који смо одабрали је Техника и технологија, наставне јединице у оквиру теме „Саобраћај".

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Реализација активности и евалуација тока истраживања

Одабрана тема реализована је током неколико часова. Одељење 1 радило је на традиционалан начин, без примене савремене технологије, док је одељење 2 имало на располагању различита средства савремене образовне технологије. Ученици у одељењу 2 су, радећи у групама, припремали Power Point презентације о саобраћајним знаковима, правилима понашања у саобраћају, обавезама и одговорностима учесника у саобраћају, грешкама које се често дешавају и могућим последицама. Како би припремили пре-

зентацију истраживали су интернет и дошли до много занимљивих информација и примера којима су обогатили своје излагање. Ово излагање било је предвиђено за први део часа. Други део часа је користио наставник да, уз кратке филмове и анимације, изнесе додатне информације о наставној јединици. Наставник није само значајан фактор за успешну примену савремене технологије већ и фактор који утиче на иновације у раду у учионици и који утиче на квалитет образовања и наставе. Ово је доба бурних промена и сталних иновација, доба када друштво има веће захтеве које образовање мора да задовољи (Li, 2018). Због тога је посебно важно укључити наставнике у истраживања која доприносе квалитету наставе, али и оспособити их да и сами буду истраживачи који ће континуирано истраживати праксу и уносити измене.

У одељењу 1 настава је била предавачког типа. Једини медиј који је употребљаван била је књига. У току реализовања свих активности рађена је евалуација, како са ученицима тако и са наставницима. У одељењу 2 часови су били динамичнији, интеракција између наставника и ученика интензивна, активност ученика била је на највишем нивоу у току целог часа. Осим на часовима, ученици су били активни и у току припреме материјала, истраживали су интернет портале о задатој теми што их је додатно мотивисало за рад и учење. У одељењу 1 интеракција је сведена на питања на крају часа, ученици су били пасивни. Овакво запажање имао је и наставник. Осим констатације да је активност ученика у одељењу 1 минимална, констатовао је и да је начин рада, уз примену савремене образовне технологије, и за њега много динамичнији и да, уједно, пружа далеко више могућности за обраду наставне јединице.

Сумативна евалуација

У овој фази истраживања сумирају се коначни резултати, односно, сагледавају се ефекти спроведеног истраживања и утисци учесника о значају и примени спроведеног начина рада. Ученици оба одељења попунили су исти, кратак упитник о томе како је начин рада и обраде ове наставне јединице утицао на њих (Табела 1).

Ученици из Одељења 2 су готово једногласно прихватили и позитивно оценили другачији начин рада. Оценили су часове на којима се радило уз помоћ средстава савремене технологије као занимљиве и примећују разлику у степену усвојених знања. Такође, мотивација за рад и учење је високо оцењена, за разлику од одељења у коме се радило на традиционалан начин.

Табела 1. *Ефекти измењеног начина рада*

Одељење 1 (N = 21)			Одељење 2 (N = 19)		
На овим часовима научио/ла сам више него иначе	ДА – 7 (33,3%)	НЕ – 14 (66,7%)	На овим часовима научио/ла сам више него иначе	19 (100%)	0 (0%)
Овакав начин рада ме мотивише	ДА – 7 (33,3%)	НЕ – 14 (66,7%)	Овакав начин рада ме мотивише	19 (100%)	0 (0%)
Мислим да сам упамтио/ла више од 50% садржаја из теме Саобраћај	ДА – 4 (19,5%)	НЕ – 17 (80,5%)	Мислим да сам упамтио/ла више од 50% садржаја из теме Саобраћај	18 (94,7%)	1 (5,3%)
Часови су ми били занимљиви	ДА – 8 (38,1%)	НЕ – 13 (61,9%)	Часови су ми били занимљиви	19 (100%)	0 (0%)
Излагање наставника ми је у потпуности јасно и разумљиво	ДА – 7 (33,3%)	НЕ – 14 (66,7%)	Излагање наставника ми је у потпуности јасно и разумљиво	18 (94,7%)	1 (5,3%)

Кроз интервју са наставником закључујемо да је и он, кроз програм истраживања, прошао са доста позитивних утисака. За наставника, као активног учесника, акционо истраживање има вишеструки значај. Изазови савременог друштва који се одражавају на образовање и науку резултирали су потребом за одговарајућим професионалним развојем наставника, заснованим на пракси. Акционо истраживање представља стратегију која повезује истраживање и праксу и то тако што наставника укључује као једног од истраживача у учионици. Због оваквог начина истраживања, где се директно мења пракса и где наставник није више само објекат или посматрач већ активни учесник у истраживању, акционо истраживање предложено је као једна од најперспективнијих стратегија за иновације у учионици. Такође, препознато је као један од најпогоднијих видова професионалног развоја наставника и целоживотно учење. Овакво виђење ове врсте истраживања дали су Европска комисија и UNESCO (Eilks, 2018).

Пошто смо утврдили да је акционо истраживање имало ефекта у мотивисању и ученика и наставника, да су сви учесници прихватили иновације које смо унели у наставу, проверили смо да ли су знања стечена на овај начин заиста квалитетнија. Ученици су радили кратак тест о обрађеној теми. Провера знања им није унапред најављена, како бисмо добили што објективније резултате. Тест није вреднован оценом тако да смо елимини-

сали фактор тензије и притиска на ученике. Резултати добијени на овом тестирању приказани су у Табели 2.

Табела 2. *Утицај примене савремене образовне технологије на успех ученика*

	Одељење 1 (N = 21)	Одељење 2 (N = 19)
Успех на тесту преко 80%	3 (14,3%)	7 (36,8%)
Успех на тесту од 50–80%	7 (33,3%)	8 (42,1%)
Успех на тесту испод 50%	11 (52,4%)	4 (21,1%)
Укупно	21 (100%)	19 (100%)

Анализом резултата, добијених на основу теста, долазимо до закључка да је одељење које је садржаје обрађивало применом савремене образовне технологије постигло далеко бољи успех, односно, знања стечена на овај начин су квалитетнија у односу на знања која се преносе традиционалним, предавачким путем. Користећи предности интернет технологије, ученицима је пружена могућност да развијају способност за самостално учење, размишљање, покретање иницијативе, ентузијазам и креативност у процесу учења (Li, 2018). У претходној деценији спроведен је велики број истраживања (Lin & Yang, 2011; Baytak, Tarman & Ayas, 2011; Parvin & Salam, 2015) чији су резултати показали да примена образовне технологије има значајан утицај на учење, мотивацију и успех ученика. Средства савремене технологије представљају повољно окружење у коме ученици, са већом лакоћом, овладавају различитим садржајима.

Евидентно је да је повећана активност и мотивација ученика за време часова, као и другачији начин презентовања садржаја, утицала на то да се знања брже акумулирају и буду квалитетнија. Како бисмо проверили и да ли су таква знања трајнија, тест је поновљен након четири часа обраде наредних наставних јединица. Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. *Утицај примене савремене образовне технологије на трајност знања*

	Одељење 1 (N = 21)	Одељење 2 (N = 19)
Успех на тесту преко 80%	0 (0,00%)	6 (31,5%)
Успех на тесту од 50–80%	5 (23,8%)	9 (47,4%)
Успех на тесту испод 50%	16 (76,2%)	4 (21,1%)
Укупно	21 (100%)	19 (100%)

Степен заборављања знања стечених на традиционални начин је значајно већи у односу на знања која су стечена применом савремене образовне технологије. Овим резултатима потврдили смо да примена савремене образовне технологије, осим свих наведених предности, утиче позитивно и на трајност знања. Осим ученика, који су показали велико задовољство у примени иновација у настави, наишли смо и на сарадњу наставника као и стручних сарадника. Оно што је, можда, најзначајније нагласити јесте интересовање које смо код наставника пробудили за даљим истраживањем праксе кроз акционо истраживање. Суочени са таласом модерне образовне технологије, наставници морају да промене своје образовне концепте и прихвате иновативно друштво иновативним образовањем. Савремено друштво захтева развој иновативних потенцијала, а савремена технологија квалитетно образовање, што нас упућује на потребу за иновацијом улоге наставника (Li, 2018). Због тога је познавање свих могућности које акционо истраживање нуди један од предуслова да наставник напредује у корак са временом и изазовима савременог друштва.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Спровођење акционог истраживања довело је до директних промена у пракси, које су показале позитивне резултате. Максимовић и Османовић (2018) наводе да наставници препознају важност спровођења акционог истраживања за професионални развој и промену праксе, као и њихов позитиван став када је у питању спремност за професионални развој и унапређивање рефлексивне вештине.

На практичном примеру смо показали колико предности има настава реализована уз помоћ савремене образовне технологије, тако да и ученици и наставници имају активну улогу и буду мотивисани за рад. Показали смо да часови информатике нису једини часови који дозвољавају примену савремене технологије већ да је њена примена могућа, и пожељна, у свим областима. Што је још важније, пробудили смо код наставника потребу да њене могућности испробају. Примена савремене технологије у настави не угрожава улогу наставника, не умањује њену вредност и не ставља наставника у други план. Напротив, улога наставника је од кључне вредности за уношење иновација. Такође, указали смо на значај акционог истраживања за школску праксу, на могућности које ово истраживање пружа и мотивисали наставнике да то буде један од начина да побољшају своју праксу али и да се професионално усавршавају.

Данас, акционо истраживање је све више окарактерисано као приступ који охрабрује практичаре, у научно-образовним али и другим областима, да контролишу свој рад. Такав приступ има значајан утицај у многим професионалним контекстима, посебно у стручном образовању наставника (Rauch, 2018). Поред побољшања праксе и сталног професионалног развоја, акционо истраживање настоји да одговори и на општа питања образовне праксе и да идентификује и утврди стратегије за увођење иновација у образовању (Eilks & Ralle, 2002). Овакав приступ има вишеструку корист, не само за наставника као практичара, већ и за ученика и наставу у целини.

Литература:

Banđur, V. Maksimović, J. (2013): The Teacher – A Reflective Researcher of the Teaching Practice. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 99–124. Retrived May 13, 2019 from https://hrcak.srce.hr/111353

Barseghian, T. (2009). Design Thinking: Creative Ways to Solve Problems. *Edutopia*. Retrived May 18, 2014.

Baytak, A., Tarman, B., Ayas, C. (2011). Experiencing technology integration in education: children's perceptions. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 3(2), 139–151. Retrived May 12, 2019.

Grundy, S. (1994). Action Research at the School Level: possibilites and problems. *Educational Action Research*, 2 (1), 23–37. Retrived May 18, 2019.

Даниловић, М. (2004). *Признавање и развој образовне технологије као научне области и наставног предмета*. Београд: Институт за педагошка истраживања. 106–121. УДК 371.3.02:371.68

Eilks, I., Ralle, B. (2002). Participatory action research in chemical education. In B. Ralle & Eilks, I. (Eds.) *Research in Chemical Education – What does this mean?* Aachen, Shaker, 87–98. Retrived March 26, 2019.

Eilks, I. (2018). Action Research in Science Education: A twenty-years personal perspective. *Action Research and Innovation in Science Education*, 1(1), 3–14.

Isman, A. (2012). Technology and technique: An educational perspective. TOJET: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 207–213.

Kwek, S. H. (2011). *Innovation in the Classroom: Design Thinking for 21st Century Learning.* (Master's thesis). Retrived March 25, 2019.

Lin, W., Yang, S. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. English Teaching: *Practice and Critique*, 10 (2), 88–103. Retrived May 20, 2019.

Li, Y. (2018). The Way Young College Teachers Use Modern Educational Technology to Make Innovation in Classroom Education. *Advances in Economics, Business and Management Research, 71,* 918–921

Maksimović, J., Osmanović, J. (2018). *Reflective practice as a changing factor of teaching quality. Research in Pedagogy*, 8(2), 172–189.

Maksimović, J., Banđur, V. (2013). Savremena akciona istraživanja i metodološko obrazovanje nastavnika refleksivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595–610. Retrived May 20, 2019.

Максимовић, Ј. (2012). *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*. Ниш: Филозофски факултет.

Maksimović, J. (2012). Matrica planiranja akcionih istraživanja. *Norma*, 17(2), 231–246. ISSN 0353 – 7129

Parvin, R. H. & Salam, S. F. (2015). The effectiveness of using technology in English language classrooms in government primary schools in Bangladesh. FIRE: *Forum for International Research in Education,* 2(1), 47–59.

Pourhossein Gilakjani, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics,* 7(5), 95–106.

Rauch, F. (2018). Action research. *Action Research and Innovation in Science Education,* 1(2), 1–2. ISSN: 2626–9902

Solanki, D. S. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *2012 International Conference on Language, Medias and Culture* IPEDR 33. 150–156. Retrived May 8, 2019.

Ferrence, E. (2000). *Action research*. Brown University: LAB, a program of The Education Alliance at Brown University. Retrived March 15, 2019.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (3rd ed.). London, New York: Routledge.

Jelena V. Evtimov
Faculty of Pedagogy, Vranje

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TEACHING THROUGH THE ACTION RESEARCH MODEL

Summary

With the introduction of modern educational technology, traditional instruction has come face to face with the challenges of the modern age. Modern technologies have a significant impact on traditional teaching materials, teaching

methods and the role of teachers and students alike. Using the model of action research, the paper examines the advantages of implementing modern educational technologies in teaching. The research was conducted with students and teachers of the fifth grade of primary schools. The aim of the research was to identify situations in which implementation of modern educational technology is justified, to determine if this technology motivates students and impact their achievement and knowledge quality. The research required cooperation of the teachers which proved additionally motivating, both for the implementation of educational technology, and for active participation in the execution of future action research. Research results have shown that the implementation of modern educational technology has positive effects on instruction, motivation of both students and teachers, but also on student achievement and quality of knowledge acquired this way.

Keywords: *Action research*, *modern technology*, *educational technology*, *contemporary teaching*.

Jelena V. Evtimov
FakultätfürPädagogikVranje

ANWENDUNG DER AUSBILDUNGSTECHNOLOGIE IM UNTERRICHT DURCH DAS MODELL DER AKTIONSFORSCHUNG

Zusammenfassung

Mit der Anwendung der modernen Ausbildungstechnologien steht der traditionelle Unterricht vor den Herausforderungen der Epoche der Neuzeit. Moderne Technologie hat erhebliche Auswirkungen auf traditionelle Unterrichtsmaterialien, Arbeitsmethoden und die Rolle von Lehrern und Schülern.Im Artikel wurden anhand des Modells der Aktionsforschung die Vorteile der Anwendung moderner Bildungstechnologien im Unterricht untersucht.Die Untersuchung wurde mit Schülern und Lehrern der fünften Klasse der Grundschule durchgeführt. Die Forschung wurde mit dem Ziel entwickelt, um herauszufinden, in welchen Situationen der Einsatz moderner Ausbildungstechnologien gerechtfertigt ist, und ob sie Schüler motivieren und ihren Erfolg und ihre Wissensqualität beeinflussen. Die Forschung beinhaltete die Zusammenarbeit mit Lehrern, was sie weiter motivierte, sowohl für die Anwendung der Ausbildungstechnologien, als auch für die aktive Durchfürhung der Aktionsforschungen in der Zukunft. Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Anwendung moderner Ausbildungstechnologien positive Auswirkungen auf den Unterricht, die Motivation von Schülern und Lehrern, aber auch auf den Erfolg von Schülern und die Qualität des so gewonnenen Wissens hat.

Schlüsselwörter: *Aktionsforschung, moderne Technologien*, *Ausbildungstechnologien*, *moderner Unterricht*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 37.018.2(049.32)
37.064(049.32)
371.12:159.923.3(049.32)
Приказ • 177–180
Примљен: 12.6.2019.
Прихваћен: 16.6.2019.

Ивица В. Радовановић
Универзитет у Београду – Учитељски факултет

ЕМАНЦИПАТОРСКА КОМПОНЕНТА ВАСПИТНОГ РАДА НАСТАВНИКА

(Александар Тадић, *На дистанци од манипулације – еманципаторска компонента васпитног рада наставника*, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, 2019)

Креирање услова за трансформацију просветне делатности обично се разматра у домену образовне политике, док су разматрања концепција и стратегија професионалног развоја наставника ређе у фокусу друштвене и академске јавности која се овим питањима бави. Системске мере за унапређивање образовања у овом времену јасно указују да се просвета схвата као делатност којој је основни циљ да будуће генерације опреми компетенцијама које подразумевају прагматичност, оперативност, мобилност, професионалну конкурентност и слично, тј. да се просветни систем ставља у функцију тржишта и његових интереса. Педагошка мисија стварања услова у образовном процесу за очовечење појединаца (који ће развијањем компетенција, интелектуалним и моралним осамостаљивањем моћи да дају активан допринос економском развоју, демократизацији друштва и хуманизацији односа у друштву) остала је дубоко у позадини политичких и економских процеса и реформи. Маргинализација традиционалне педагошке (етичке) перспективе у данашњим концептуализацијама реформи система образовања и устројству просветне делатности приметна је и у домаћој научној литератури из ових области објављиваној последњих деценија. У том контексту, и упркос њему, почетком године је објављена монографија

На дистанци од манипулације – еманципаторска компонента васпитног рада наставника којом се реафирмише етичка визија васпитања као процеса који васпитаницима омогућава да се истовремено образују и еманципују (у таквом педагошком поимању, систематично образовање и уклапање у друштвено окружење у себе укључују ослобађање васпитаника). Аутор монографије је др Александар Тадић (професор Филозофског факултета Универзитета у Београду), који је последњих година пружио значајан допринос педагошкој науци и универзитетској педагогији бавећи се темељним питањима опште педагогије и професионалног развоја учитеља.

Структуру књиге чине три целине. У првој целини, насловљеној *О васпитању у просветној делатности тржишних друштава*, дати су изводи из разговора које је аутор водио са својим кумом Ненадом Малешевићем, професором на Рачунарском факултету у Београду. Своје педагошке ставове аутор износи кроз одговоре на постављена питања, што представља право освежење у домаћој педагошкој литератури и добар модел за увођење читаоца у размишљање и преиспитивање сложених педагошких питања и трагање за сопственим одговорима. У овој целини изнета су мишљења и критичке процене о актуелним питањима глобалне образовне политике и системских решења у подручју савременог образовања (од њихових вредносних оријентација до примера анализираних реформских активности). Прва целина је структурирана у два одељка чији називи рефлектују кључна питања и могуће одговоре којима се аутор враћа кроз текст студије у целини: 1) *Васпитање као носилац тржишних и хуманистичких вредности* и 2) *О системском слабљењу васпитања, последицама диктата ефикасности у просветној делатности, педагошкој перспективи и оптимизму*. Расправа о инструментализацији просветне делатности као идеолошког апарата, о одржавању и продубљивању друштвене неједнакости, обесправљености и манипулације кроз образовни систем, примењује се у детаљној анализи садашње ситуације у образовном систему у Србији, уз указивање на доминацију неолиберално идеологије у области образовне политике и њеним негативним последицама по васпитну функцију школе.

У другој целини књиге под насловом *Концепције васпитног рада наставника у моделима педагошког усавршавања наставника* анализирано је шест актуелних концепција васпитног рада, доминантно заступљених у литератури и пракси образовања/обуке наставника у овој области (који раде са децом млађег школског узраста). Анализа ових типичних ауторизованих модела стручног усавршавања наставника у области васпитног рада, примарно развијаних за тржиште усавршавања наставника у САД, базирана је на тзв. трополној структури коју сугерише француски педагог Филип Мерије (обухвата следеће компоненте: дугорочни циљ, психолошка основа и ситуациона ефикасност васпитне технике). Као критеријуми класифико-

вања концепција васпитног рада наставника коришћени су: индикатори *трансмисивне* и *прогресивне* педагогије у погледу циљева које промовишу анализирани модели усавршавања наставника и типови регулације понашања у погледу психолошке основе на којој се заснивају у њима препоручиване васпитне технике. Имајући у виду главну тему којој је монографија посвећена, аутор је посебно пажњу посветио анализи карактеристика и еманципаторског потенцијала конкретних *васпитних техника* (у моделима обуке разрађених поступака) које се наставницима препоручују за примену на часовима. Аутор доследно примењује образац за приказивање концепција васпитног рада наставника у овим моделима – основни подаци о ауторима, основни циљеви васпитног рада наставника, улоге наставника и положај ученика у настави, тип регулације понашања ученика на часовима, специфичности у односу на друге концепције, потенцијалне предности и недостаци у практичној реализацији.

Трећа целина књиге под насловом *Васпитни потенцијал поступака наставника за успостављање и одржавање повољне средине за учење на наставном часу* организована је у три одељка: 1) *Процедуралне стратегије васпитног рада наставника*, у којем се тематизује проблем одређивања правила понашања у учионици, употреба награда и казни; 2) *Интерперсоналне стратегије васпитног рада наставника*, у којем је нагласак на развијању тзв. васпитне климе у одељењу, васпитним стиловима наставника, комуникационим техникама и улози одељењских састанака и дискусија у унапређивању интерперсоналних односа и 3) *Дидактичке стратегије васпитног рада наставника*, у којем се анализира васпитни потенцијал организације и начина одабира програмских садржаја и активности. На основу обављене анализе констатује се да се у приказаним концепцијама најчешће препоручују следеће технике: постављање граница, вежбање одговорности, награђивање, охрабривање, описивање понашања, различите врсте кажњавања (попут употребе опомена, логичких последица, тајм-аута), промене у структури простора, ефикасно планирање времена, невербална комуникација, одељењске дискусије, писање уговора, апел одговорности, слање ја–порука, активно слушање, вршњачко саветовање, и друге. Изложен је детаљан опис ових и других васпитних техника, уз илустровање одабраним примерима. Читаоци који раде у настави овде би могли да нађу много корисних информација за унапређивање свог педагошког рада и подстицај на критичко преиспитивање сопствене праксе у односу на мотивацију ученика, остваривања позитивне климе у разреду, успостављање и одржавање повољне средине за учење на наставном часу.

У закључку можемо рећи да приказана монографија свима који се баве наставом и образовањем пружа савремене увиде и знања о могућностима јачања васпитне функције у образовном процесу. Представља вредан

допринос домаћој продукцији педагошке литературе. Реч је о делу значајном за даље проучавање ове проблематике. Добро ће послужити запосленима у образовању, студентима педагогије, учитељских и наставничких факултета и свима онима који педагошки рад и даље виде као врсту хумане, етичке, еманципаторске делатности. Приказ ћемо завршити речима о монографији једне од њених рецензенткиња, проф. др Слободанке Гашић Павишић: „Изузетна је по свом оригиналном приступу обради садржаја и по темељним и продубљеним анализима" и личним уверењем да монографија *На дистанци од манипулације* пружа значајан допринос оснаживању идентитета педагогије који се у савременим околностима често доводи у питање.

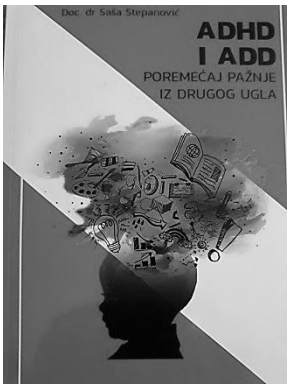
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
KLETT друштво за развој образовања
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 159.922.76-056.49(049.32)
376.1-056.26/.36-053.2(049.32)
616.89-008.47-053.2(049.32)
Приказ • 181–184
Примљен: 15.6.2019.
Прихваћен: 20.6.2019.

Žilijeta M. Krivokapić
Visoka medicinska škola strukovnih studija, Ćuprija

NEPAŽNJA, HIPERAKTIVNOST I IMPULSIVNOST KOD DECE – RAZUMEVANJE I POMOĆ

(Doc. dr Saša Stepanović, *ADHD i ADD – poremećaj pažnje iz drugog ugla, INKLUZIJA*, knjiga 2, Visoka škola socijalnog rada, Beograd, 2019)



Iskustvo rada u školi i susretanje sa decom koja su pokazivala teškoće u učenju ili socijalizaciji navelo je doc. dr Sašu Stepanovića da nakon prve knjige „Inkluzija" nastavi svoj rad i usmeri profesionalno interesovanje na druge probleme, smetnje i poremećaje koji se često javljaju kod dece. Značajan pokretač za ovu monografiju proističe iz podataka da od svih dijagnoza koje se pripisuju deci 70% zauzima ADHD. I ne samo to, 70% onih sa ovom dijagnozom imaju različite probleme i teškoće i u odraslom dobu, mada se njihov intenzitet smanjuje nakon puberteta. Bez adekvatnog tretmana, deca sa ovim poremećajima imaju više teškoća u školi, slabiji uspeh, teže uspostavljaju i održavaju prijateljstva, dobijaju više opomena i kazni, prekidaju školovanje, a kasnije se nadovezuju problemi na radnom mestu, sa partnerima i sukobi sa zakonom.

Prvi opisi hiperaktivnog ponašanja dece zabeleženi su još u 17. i 18. veku. 1845. godine, Heinrich Hoffman je opisao hiperaktivnog dečaka u svojoj knjizi „Priča o nemirnom Filipu". Od 1986. godine, kada se prvi put registruje kao nozološki entitet i postavljaju kriterijumi za dijagnostiku u DSM II, razumevanje i teorijska znanja su značajno prošireni i zasnovani na brojnim kliničkim studijama i istraživanjima. Svako naredno izdanje dijagnostičkih, teorijskih i

terapijskih priručnika proširilo je shvatanje i donosilo potpunije sagledavanje ovog problema.

Po novim istraživanjima, 7–10% dece uzrasta od 5 do 18 godina ima dijagnozu ADD (poremećaj pažnje) i ADHD (poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću). Autor ovom problemu pristupa na drugačiji način, ili kako u samom podnaslovu monografije stoji – iz drugog ugla. Na početku on jasno definiše svoj stav da hiperaktivnost ne posmatra kao poremećaj, već kao sindrom, tj. skup simptoma hiperaktivnosti, impulsivnosti i nedostatka pažnje, koji se odnosi na preterano nemirnu decu i odrasle sa slabom kontrolom impulsa i kratkotrajnom pažnjom. Cilj monografije je da podstakne i mobiliše javnost na drugačiji pristup razumevanja i pomoći ovoj deci, a njen značajan doprinos je što nudi praktične primere i predloge intervencija i strategija za rad u školi, porodici i širem okruženju.

U nameri da sveobuhvatno sagleda ove poremećaje i obrazloži svoj pristup, dr Saša Stepanović formuliše 37 poglavlja, koja pokrivaju teorijske koncepte i jedinstven praktično-operativni deo sa detaljnim savetima. Prvo prezentuje pojmovno određenje ADHD i ADD, kao i dijagnostičke kriterijume za njihovo definisanje. ADHD je neurobihejvioralni razvojni poremećaj, čija je najvažnija karakteristika nemogućnost kontrolisanja sopstvenog ponašanja. Karakterišu ga tri grupe simptoma: hiperaktivnost, impulsivnost i nedostatak pažnje. Autor naglašava da su deca sa ADD problemima od strane nastavnika i sredine u kojoj žive, često doživljena kao lenja, bezobrazna, nevaspitana, nemirna, što u velikoj meri utiče na njihovo samopoštovanje i formiranje negativne slike o sebi. Pristup iz drugog ugla upravo uključuje razumevanje specifičnosti ove dece, njihov drugačiji način razmišljanja i osećanja. Za davanje dijagnoze nisu dovoljni samo dijagnostički priručnici, već je neophodno prikupiti i podatke o zdravstvenom statusu, sposobnostima i inteligenciji, emocionalnim teškoćama, uz razgovor sa detetom, roditeljima, nastavnicima, kao i posmatranje deteta u prirodnim uslovima.

Posebnu vrednost monografije predstavljaju podnaslovi poglavlja formulisani kao pitanja, koja postavljaju i stručnjaci i roditelji kada se sreću sa ovim poremećajima, kao što su: Šta decu sa ADHD-om čini drugačijom? Kako prepoznati dete sa ADHD-om? Kako zaključiti da li jeste ili nije ADHD? Da li ADHD može da se preraste? Zašto toliko dece ima problem prilagođavanja školi?

Autor posebno obrađuje ADD, navodeći osnovne karakteristike, česte prateće osobine, prezentujući primere dece sa ovim poremećajem, kao i svetle strane života sa ovom dijagnozom.

Nakon pojmovnog i dijagnostičkog određenja, slede poglavlja o uzrocima poremećaja pažnje i etiološkim teorijama o ADHD-u. U teorijskom delu autor navodi da su uzroci različiti i mnogobrojni, još uvek nedovoljno definisani i

međusobno isprepleteni, a nalaze se u području nasleđivanja i neurobioloških promena u moždanim strukturama. Istraživanja mozga osoba sa ADHD-om pokazala su patoanatomske promene mozga u vidu smanjenja volumena i metaboličke aktivnosti određenih područja u mozgu, kao i promene u neurotransmiterskim sistemima. On naglašava kako sada pouzdano znamo da uzroci nisu nedostatak roditeljske brige, preterano gledanje televizije, neadekvatna ishrana ili poremećaj u lučenju nekih hormona, premda svi ti nabrojani činioci mogu uticati na jačinu simptoma.

Razmatrajući dostignuća tretmana dr Saša Stepanović nudi dokaze iz studija koje pružaju snažan argument da je ADHD biopsihološko stanje koje zahteva multimodalni pristup. Praćenje uspešnosti različitih tretmana pokazalo je najveću efkasnost upravo kombinovanog, multimodalnog pristupa koji uključuje korišćenje različitih psihosocijalnih i psihoedukacijskih tehnika u radu sa decom, roditeljima i školom, u kombinaciji sa uzimanjem lekova.

Posebnu vrednost ove monografije predstavljaju poglavlja namenjena roditeljima i nastavnicima koji rade sa ovom decom: Osnovni principi odgajanja ADHD dece, Kako škola može pomoći detetu sa ADHD poremećajem?, Problemi u porodici, Psihoedukacija – obrazovne intervencije i Šta deca, roditelji i nastavnici govore o ADHD-u? Elaboriranje u svakom poglavlju utemeljeno je na referentnoj literaturi i empirijskim istraživanjima, a autor koncizno i detaljno navodi intervencije i program rada sa decom. Česte povratne informacije, korišćenje većih i snažnih posledica, pravilo upotrebe podsticaja pre kazne, konzistentnost u vaspitanju, kao i vežbanje opraštanja ponuđeni su kao osnovni „alati" roditeljima za odgajanje hiperaktivnog deteta ili onog sa poremećajem pažnje. Hiperaktivnost, impulsivnost i teškoće sa održavanjem pažnje mogu ozbiljno narušiti detetovu sposobnost učenja. Pored problema u akademskom postignuću javljaju se i problemi u prihvatanju školskih pravila i u odnosima sa vršnjacima. Najčešće se smetnje registruju ili određuje dijagnoza sa polaskom u školu. Iz ovih razloga neophodna je edukacija nastavnika i primena posebnih strategija za rad sa ovom decom. Dr Saša Stepanović vrlo pregledno navodi zahteve, predloge i pedagoške mere kako raditi sa njima. On definiše pravila u učenju, organizaciju školskog časa, veštine koje treba usvojiti, uspešne komunikacione stilove i predloge intervencija, taksativno i konkretno. Koristeći i primere iz svakodnevnog života autor upućuje kako je takvu decu moguće vaspitati bez kazni, pretnji i lekova, negujući inicijativu i kreativnost koje ih često karakterišu. Ovako koncipirana monografija predstavlja vrstu priručnika za roditelje i nastavnike.

U završnim poglavljima autor obrađuje i zanimljive teme kao što su: „Maska" kod osoba sa ADHD-om, Uticaj smartfona na ADHD i Zaljubljenost i ADHD. Predstavljajući devojku sa ADHD-om koja deli savete o zabavljanju

ulazimo u jedan novi unutrašnji svet hiperktivnih osoba, drugačiji, bogat i podsticajan.

U zaključku doc. dr Saša Stepanović navodi da deficit pažnje i hiperaktivni poremećaj predstavljaju nemali problem za dete koje je njime pogođeno, njegove roditelje i sve druge koji su aktivno uključeni u svakodnevno okruženje. Ako okolina ne razume poremećaj deteta, vrlo će lako preduzeti pogrešne postupke prema detetu, što će imati dalje negativne posledice po njega. Odrastanje u pozitivnom i razumevajućem okruženju omogućava oslobađanje kreativnih potencijala, povećava uspešnost i olakšava razvoj pozitivne slike o sebi. Osobe sa ADHD-om mogu svoje teškoće pretvoriti u prednosti, čemu doprinosi pravilan izbor tretmana usmeren na osobu, a ne na poremećaj. Ovom monografijom napravljen je još jedan korak više u ovom pravcu.

Evidentno je da je autor koristio mnogobrojnu i savremenu literaturu i da raspolaže obiljem informacija, ali bi preglednost knjige bila bolja kada bi poglavlja bila sažeta u veće celine što bi umanjilo ponavljanje činjenica i omogućilo lakše praćenje.

Monografija „ADHD i ADD – poremećaj pažnje iz drugog ugla" je značajna naučna publikacija o najčešćem razvojnom poremećaju kod dece, namenjena stručnoj javnosti, roditeljima i nastavnicima, ali i široj publici kojoj će vešt stil pisanja omogućiti lako razumevanje novih naučnih saznanja. Iz recenzije prof. dr Tatjane Milivojević izdvajamo odličnu opservaciju „o snazi i svežini autentično humanističkog stava i uverenja autora, koji je princip realnosti oplemenio principom aktivne nade". Ova monografija budi nadu da će se pristupi ovoj deci menjati i da će biti prihvaćeni, sagledani iz drugog ugla, uz uvažavanje njihove različitosti i posebnih kvaliteta i na taj način ne samo biti više uključeni u društvo, već i sve nas naučiti nečem novom i menjati na jedan bolji način.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::0/9 (035)(049.32)
37.032-057.874(035)(049.32)
Приказ • 181–188
Примљен: 18.6.2019.
Прихваћен: 26.6.2019.

Предраг Ж. Нешовић
Гимназија „Светозар Марковић” Ниш

ОПШТЕ МЕЂУПРЕДМЕТНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И НАСТАВА И УЧЕЊЕ

(Биљана Стојановић, *Опште међупредметне компетенције и настава и учење,* КЛЕТТ друштво за развој образовања, ИК Klett, ИК Нови Логос, ИК Фреска, Београд, 2019)

Приручник за наставнике основне и средње школе „Опште међупредметне компетенције и настава и учење” ауторке Биљане Стојановић је издат 2019. године и има 75 страна. Издавач је Klett друштво за развој образовања, суиздавачи су издавачка кућа Klett, издавачка кућа Нови Логос и издавачка кућа Фреска. Приручник има 11 поглавља, заједно са уводом, закључком, литературом и изводима из рецензије.

Приручник „Опште међупредметне компетенције и настава и учење” је настао у намери да пружи информације о кључним и општим међупредметним компетенцијама, настави усмереној на развој компетенција ученика и приступима настави и учењу, са посебним нагласком на међупредметном, интердисциплинарном приступу. Приручник садржи делове текста из сценарија одобреног програма стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника под називом „Међупредметни приступ настави и учењу и развој компетенција ученика” и примере из праксе који су реализовани у основним школама, гимназијама и средњим стручним школама.

У првом поглављу приручника говори се о образовању у 21. веку, шта се очекује од образовања данас и које су то неопходне компетенције које савремено образовање треба да развија. Образовање у 21. веку подра-

зумева стицање и развијање знања као основе за развијање компетенција, као и за развој *друштва заснованог на знању*. Кључни задатак образовања у 21. веку према наводима ауторке је да ученике и одрасле на квалитетан и ефикасан начин „опреми" знањима, вештинама и ставовима који ће им омогућити: лични и професионални развој; укљученост у друштво чије су врлине критичко промишљање, креативност и иновативност; да буду одговорни грађани заједнице који својим знањима и умењима доприносе њеном развоју; лако и безболно прилагођавање потребама тржишта рада.

Друго поглавље је посвећено кључним компетенцијама. Ауторка даје одговор зашто је Европска унија донела Европски оквир кључних компетенција за целоживотно учење 2006. године, које компетенције треба да поседује сваки грађанин у складу са овим оквиром и да ли се нешто променило након доношења Европског оквира кључних компетенција за целоживотно учење. У овом поглављу ауторка је истакла и тренутну ситуацију у Републици Србији наглашавајући да се кључне компетенције из Европског оквира из 2006. године налазе у образовној регулативи Републике Србије. У даљем излагању навела је разлоге за преиспитивање оквира из 2006. и представила предлог новог оквира из 2018. У европском референтном оквиру кључних компетенција за целоживотно учење из 2018. године наглашено је да сви имају право на квалитетно и инклузивно образовање, оспособљавање и целоживотно учење како би одржали и стекли вештине које ће им омогућити потпуно учешће у друштву и кретање на тржишту рада. Као и претходни, и овај оквир дефинише осам кључних компетенција које сваки појединац треба да има за своје лично испуњење и развој, за запосленост, социјалну укљученост, за успешан живот у мирољубивом друштву и за здрав начин живота и активно грађанство.

Те компетенције су:

1. Компетенција писмености.

Компетенцијеа писмености представља основу за развој кључних компетенција и може да се развија на матерњем језику, језику школовања и службеном језику неке земље или региона.

2. Језичка компетенција (компетенција вишејезичности).

Фокус ове компетенције је на унапређивању развоја језичких компетенција уз нагласак на важности учења језика као алата за комуникацију у мултилингвалним друштвима.

3. Математичка компетенција и компетенција у природним наукама, технологији и инжењерству.

Математичка компетенција представља способност развијања и примене математичког мишљења и решавања проблема у свакодневним ситуацијама. Компетенције у природним наукама, технологији и инжењерству

подразумева разумевање промена у природи проузрокованих људским деловањем.

4. Дигитална компетенција.

Ова компетенција подразумева сигурну и одговорну употребу дигиталних технологија.

5. Лична и друштвена компетенција и компетенција учења.

Ова компетенција има посебан значај у садашњем времену јер доприноси изградњи успешних међуљудских односа и спремности појединца да се суочи са брзим и честим променама.

6. Грађанска компетенција.

Подразумева способност да се у грађанском и друштвеном животу поступа и учествује као одговоран грађанин.

7. Предузетничка компетенција.

Односи се на способност деловања и претварања идеја у вредности за друге.

8. Културна свест и изражавање.

Компетенција културна свест и изражавање подразумева разумевање и поштовање начина на који се идеје креативно изражавају и преносе у различитим културама, у облику уметничких и других културних форми.

Следећа област, уједно и наредно поглавље, посвећено је општим међупредметним компетенцијама. Као и у другим државама, тако и у Републици Србији, опште међупредметне компетенције су развијене на основу Европског оквира кључних компетенција за целоживотно учење из 2006. године. Опште међупредметне компетенције су компетенције које се у школи развијају кроз наставу свих предмета, примењиве су у различитим ситуацијама и контекстима при решавању различитих проблема и задатака. Неопходне су свим ученицима за лично остваривање и развој, укључивање у друштвене токове и запошљавање и чине основу за целоживотно учење. Опште међупредметне компетенције су посебно наглашене у најновијим документима о компетенцијама ученика на свим нивоима образовања, од предшколског до средњошколског, као и у новом Закону о основама система образовања и васпитања, који фокус у образовању ставља на развој кључних компетенција за целоживотно учење и општих међупредметних компетенција. Ауторка је посебно нагласила да се развијањем предметних компетенција истовремено развијају и опште међупредметне компетенције и кључне компетенције за целоживотно учење. Ауторка је у овом поглављу изнела дефиницију предметних компетенција и табеларно приказала повезаност кључних и општих међупредметних компетенција, што је омогућило лакши увид и прегледност информација.

Брз технолошки напредак и професионални захтеви информатичког доба свакодневно повећавају изазове са којима се сусрећемо у 21. веку,

што је довело до промене фокуса у образовању и све веће потребе за јачањем међупредметних компетенција ученика.

Наредно поглавље, активности које доприносе развоју општих, међупредметних компетенција, ауторка је обрадила кроз примере из праксе. Наведени примери су показали само неке од активности које доприносе развоју појединих компетенција и показали су како се опште међупредметне компетенције развијају. Остваривањем исхода, односно исказа који показују шта ученик треба да зна, може и уме да уради на крају одређеног процеса учења, развијају се компетенције ученика што је јасно уочљиво у датим примерима.

И наредну област, настава и учење, ауторка је појаснила кроз примере. Ова област говори о настави и учењу усмереним на резултате учења, наглашавајући да су за успешну реализацију наставе и учења важни приступи, методе и технике. У истом поглављу се, такође, говори и о планирању наставе и учења у школама, планирању на различитим нивоима: школском нивоу, односно нивоу школског програма; нивоу стручног већа за област предмета, односно плану и програма рада већа; нивоу наставника, односно глобалним и оперативним плановима рада и личним припремама.

На страницама које следе ауторка представља примере из праксе наставника, примере који су реализовани у претходним школским годинама. Структуру примера чине: назив теме, циљ теме, исходи теме, стандарди постигнућа, кључни појмови садржаја теме, активности наставника, активности ученика, начин вредновања процеса и резултата учења и које су то опште међупредметне компетенције наставници током рада на одређеној теми развијали код ученика.

Последња област пружа закључна разматрања ауторке о неопходности развоја компетенција ученика, поготово у данашње време, за квалитетну припрему ученика за живот и рад у будућности, лично и професионално остварење.

Овај приручник је на веома јасан и концизан начин повезао теорију и праксу, кроз наведене примере и исходе истих, који практичару могу бити само од користи.

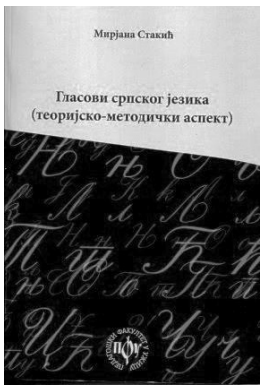
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година V • Број 1 • 2019
ISSN 2466-2801

УДК 811.163.41'342(049.32)
81'233-053.2(049.32)
Приказ • 189–191
Примљен: 13.6.2019.
Прихваћен: 19.6.2019.

Снежана М. Кадић
Учитељски факултет у Лепосавићу
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

КЊИГА О ГЛАСОВИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И ЊИХОВОМ УСВАЈАЊУ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

(Мирјана Стакић, *Гласови српског језика – теоријско--методички аспект*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, 2019)



У издању Педагошког факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу изашла је 2019. године из штампе монографија *Гласови српског језика (теоријско-методички аспект)* ауторке доц. др Мирјане Стакић. У књизи се разматра гласовна норма српског језика и усвајање правилног изговора гласова код деце предшколског и млађег школског узраста. Реч је о важној теми која ће послужити „за проблематизацију питања поштовања норме у области ортоепије" (Лилић, 2019, у: Стакић, 2019). И ауторка, у *Уводу* монографије, објашњава важност ове теме тврдњом да је „правилна артикулација свих гласова матерњег језика предуслов доброг говора" (Стакић 2019: 7). Књига се састоји од 180 страна, у којима се кроз четири поглавља разматра следећа проблематика: 1) статус гласова српског језика; 2) усвајање гласова код деце; 3) активности усмерене ка правилном усвајању гласова деце

предшколског узраста и 4) рад на правилној артикулацији гласова у млађим разредима основне школе.[1]

У првом поглављу монографије *Значај познавања фонетике српског језика за учитеља и васпитача* статус гласова српског књижевног језика разматра се из аспекта фонетике, јер је познавање артикулационих и акустичких карактеристика свих гласова српског гласовног система један од предуслова рада који је усмерен ка правилном изговору гласова. У другом поглављу *Усвајање гласова код деце* представља се у дијахроној и синхроној перспективи приказ релевантних истраживања која описују развојни ток артикулације код деце предшколског узраста, јер рад на развоју и аутоматизацији артикулације захтева од васпитача да познају стандарде који описују на ком се узрасту гласови појављују у дечјем говору и колико траје период њиховог сазревања, тј. аутоматизације у артикулацији. У трећем поглављу *Активности усмерене ка правилном усвајању гласова деце предшколског узраста* рад усмерен ка правилној артикулацији гласова сагледава се кроз три различита поља деловања васпитача: 1) дечју игру; 2) животно-практичне ситуације у вртићу; 3) ситуације планираног учења у предшколској установи. Посебна вредност овог поглавља јесте то што је ауторка креирала бројне фонолошке гласовне игре, као и гласовне говорне вежбе које се могу користити у ситуацијама планираног учења, и на конкретним примерима показала како интегрални део игре у прешколској установи постаје и књижевни текст. У четвртом поглављу *Рад на правилној артикулацији гласова у млађим разредима основне школе* разматрају се програмски захтеви који се тичу ортоепије и приказују различити типови ортоепских вежбања која се могу уклопити у обраду или утврђивање наставних јединица из књижевности, граматике или језичке културе у млађим разредима основне школе.

Из претходно наведеног кратког описа структуре поглавља уочава се да садржаји ове књиге обухватају: граматику (фонетику) српског језика, теоријска сазнања о развоју говора деце предшколског узраста, методику развоја говора и методику српског језика и књижевности. Тиме се, по речима Брборића, једног од рецензената монографије, даје „солидан увид у једну важну граматичку и методичку тему, посебно значајну за усвајање гласовног система српског књижевног језика и коректан изговор свих гласова" (Брборић, 2019, у: Стакић, 2019). Имајући у виду важност овог проблема, ауторка је књигу наменила студентима педагошких и учитељских

[1] Поред наведених поглавља, монографија садржи све потребне елементе структуре (Увод, Закључак, Monograph Summary, Литературу, Индекс имена и Индекс појмова).

факултета, практичарима (васпитачима и учитељима), али и свима онима који су заинтересовани за правилан изговор гласова, „што представља један вид бриге и настојања да очувамо наш матерњи језик" (Стакић 2019: 8). Надамо се да ће монографија *Гласови српског језика (теоријско-методички аспект)* изазвати пажњу научне и стручне јавности и бити од непосредне користи практичарима у њиховом раду на развоју коректне артикулације свих гласова матерњег језика код деце предшколског узраста и ученика млађег школског узраста.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Ивана П. Висковић (1962), доктор педагошких наука, доцент Свеучилишта у Сплиту, Филозофски факултет. Уже подручје научног стваралаштва: педагогија раног и предшколског васпитања и образовања. Имејл: viskovicivana@gmail.com

Јелена В. Евтимов (1990), мастер педагог, асистент, Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу. Ужа научна област: педагогија, методологија. Студент докторских студија педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. Имејл: jelenae@pfvr.ni.ac.rs

Марина И. Зеленичић (1969), доктор одгојних знаности – педагогија, Завод за школство у Мостару и – Факултет природословно-математичких и одгојних знаности Свеучилишта у Мостару. Ужа научна област: предшколска педагогија. Имејл: marina.zelenicic@tel.net.ba

Милица М. Иносављевић Вучетић (1984), доктор филолошких наука, наставник шпанског језика, Основна школа „Свети Сава" Сремска Митровица. Уже научне области: књижевност и примењена лингвистика. Имејл: milicainosavljevic@gmail.com

Снежана М. Кадић (1988), асистент у настави, Учитељски факултет у Призрену с привременим седиштем у Лепосавићу, Универзитет у Приштини – Косовској Митровици. Уже научне области: српски језик, српска књижевност. Студент докторских академских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Имејл: nenamaksimisp@gmail.com

Жилијета М. Кривокапић (1966), доктор психолошких наука, доцент. Професор струковних студија, Висока медицинска школа струковних студија, Ћуприја. Ужа научна област: клиничка психологија. Имејл: zilijetak@gmail.com

Драгана С. Љубисављевић (1969), професор разредне наставе – мастер. Основна школа „Вук Караџић" Књажевац. Ужа научна област: методика наставе. Студент докторских академских студија, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, студијски програм – методика наставе. Имејл: ljubisavljevic.dr@gmail.com

Милена Б. Милисављевић (1965), магистар филолошких наука, наставник српског језика и књижевности, Ваљевска гимназија, Ваљево. Ужа научна област: методика наставе српског језика. Имејл: milenamilisavljevic@gmail.com

Жељко Ј. Младеновић (1985), доктор психолошких наука, доцент, Интернационални универзитет у Новом Пазару. Ужа научна област: когнитивне неуронауке. Имејл: liderzeljko@yahoo.com

Предраг Ж. Нешовић (1972), професор историје, Гимназија „Светозар Марковић” Ниш. Ужа научна област: историја. Ужа научна област: Методика наставе историје. Имејл: clionesovic@gmail.com

Милена Б. Петровић (1975), професор специјалиста за методику српског језика и књижевности, мастер, Ваљевска гимназија, Ваљево. Ужа стручна област: професор српског језика и књижевности. Имејл: milena5rovic19@gmail.com

Амир О. Пушина (1958), доктор психолошких наука, ванредни професор Универзитета у Сарајеву, Филозофски факултет – одсјек за педагогију. Уже научне области: Психологија учења, Интелектуални стилови у учењу и поучавању. Имејл: pusinaamir@yahoo.com

Ена Т. Пргомет (1995), одгајатељ раног и предшколског одгоја, Сплит, Хрватска. Ужа научна област интересовања: педагогија. Имејл: ena.prgomet@gmail.com

Ивица В. Радовановић (1957), доктор педагошких наука, редовни професор Учитељског факултета Универзитета у Београду. Уже научне области: општа педагогија, педагошка методологија, педеутологија. Имејл: ivica.radovanovic@uf.bg.ac.rs

Јелена Д. Резничек (1987), мастер професор језика и књижевности, преводилац, Институт Михајло Пупин – Пројект Инжењеринг, Београд. Ужа научна област: социолингвистика. Студент академских докторских студија Универзитета у Београду – Филолошки факултет, модул – Култура. Имејл: jelenareznicek@gmail.com

Миливоје С. Спасић (1955), доктор књижевних наука, наставник српског језика и књижевности у „Политехника” – школа за нове технологије, Београд. Уже научне области: књижевне науке. Имејл: dundomaroje1955@gmail.com

Снежана М. Савић (1991), мастер учитељ, Основна школа „13 октобар” Ћуприја. Ужа научна област: методика разредне наставе – методика наставе математике. Студент докторских студија Учитељског факултета Универзитета у Београду. Студијски програм: методика разредне наставе. Имејл: snezanasavic11.10@gmail.com

Есмералда Р. Сунко (1957), доктор педагошких наука, професор Филозофског факултета Свеучилишта у Сплиту. Уже научне области: инклузивна педагогија, специјална педагогија. Имејл: esunko@ffst.hr

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 експозее 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 публиковања 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 исписују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикона 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, 2010б.

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 MANUSKRIPTGESTALTUNG

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 (2 броја) **износи 800,00 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 : DMD штампарија). - 24 cm

Шестомесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244