



МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

ЧАСОПИС
ЗА НАСТАВУ
И УЧЕЊЕ

2 / 2019 / година XIX

UDK – 37 YU ISSN 0354 / 9801

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37

број 2/2019, Vol 22

година XXII

Београд

Издавач: *Заједница учитељских факултета Србије*

Извршни издавач: *Учитељски факултет Универзитета у Београду*

Телефон: 011/3615-225 **e-mail:** ivko.nikolic@uf.bg.ac.rs

Главни уредник: др Ивко Николић, *Учитељски факултет Београд*

Заменик главног уредника: др Драган Мартиновић, *Учитељски факултет Београд*

Одговорни уредник: др Владан Пелемиш, *Учитељски факултет Београд*

Технички уредник: мс Јелена Радојичић, *Учитељски факултет Београд*

Редакција:

др Данимир Мандић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Младен Вилотијевић, *Српска академија образовања, Србија*

др Вељко Банђур, *Универзитет у Београду, Србија*

др Вељко Брборић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Зорица Цветановић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Мирко Дејић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Зорица Ковачевић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Гордана Мишчевић Кадијевић *Универзитет у Београду, Србија*

др Миланка Џиновић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Сања Благоданић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Дејан Мадих, *Универзитет у Новом Саду, Србија*

др Жељко Вучковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*

др Милан Матијевић, *Универзитет у Загребу, Хрватска*

др Иван Прскало, *Универзитет у Загребу, Хрватска*

др Марјан Блажич, *Универзитет у Љубљани, Словенија*

др Марко Маршал, *Универзитет у Марибору, Словенија*

др Габријела Келемен, *Универзитет Арад, Румунија*

др Стана Смиљковић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Буба Стојановић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Данијела Здравковић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*

др Снежана Марковић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*

др Алија Мандак, *Универзитет у Косовској Митровици, Србија*

др Далибор Стевић, *Универзитет у Источној Сарајеву, Босна и Херцеговина*

др Велибор Срдић, *Паневропски Универзитет Апеирон, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: доц. др Горана Старијаш

Лектор и коректор: Љубица Весић

Преводац: Марина Цветковић

Компјутерски слог: Ангелина Страхињић

Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић

Стручни сарадници: Јелица Илић Минић,

Владимир Брборић, Милош Батрићевић, Срђан Стевић

ISSN (Штампано изд.) 0354-9801

ISSN (Online) 2560-5445

Часопис *Методичка теорија и пракса* се налази на листи научних публикација Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Адреса: Учитељски факултет, Краљице Наталије 43, Београд
Жиро-рачун: 840-1906666-26
Тираж: 500

Часопис излази два пута годишње

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

- Тамара Морина
стр. 237-250.
ПРЕТЧИТАЛАЧКЕ ИГРЕ У ПРОЦЕСУ ИСТРАЖИВАЊА
- Бошко Д. Михаиловић
стр. 251-264.
РАЗВОЈ СОЦИОЛОГИЈЕ ОБРАЗОВАЊА КАО НАУЧНЕ И СТУДИЈСКЕ
ДИСЦИПЛИНЕ
- Урош Симић
стр. 265-278.
НАСТАВНИ ПРОГРАМ КАО ПОЛАЗИШТЕ У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ
МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

ИСТРАЖИВАЊА

- Љиљана Бојанић
стр. 279-288.
ДЕЧИЈЕ ПРЕФЕРИРАЊЕ И ОПХОЋЕЊЕ ПРЕМА КУЋНИМ ЉУБИМЦИМА
- Јелена Д. Станивуковић
стр. 289-302.
ЗАСТУПЉЕНОСТ РАЗЛИЧИТИХ ВИДОВА СТВАРАЛАШТВА У НАСТАВИ
МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У 3. И 4. РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
- Сања Николић
стр. 303-318.
ДИГИТАЛНИ УЏБЕНИЦИ ПРЕДМЕТА СВЕТ ОКО НАС ИЗМЕЂУ
НАСТАВНИХ САДРЖАЈА И ИСХОДА У ПРВОМ РАЗРЕДУ

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

- Ђорђе Јанковић
стр. 319-340.
РАЗВИЈАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ДУХУ *ГОДИНА УЗЛЕТА* – НА
ПРИМЕРУ РАЗВОЈА МОРФОЛОШКОГ СИСТЕМА
- Бојана Рудић
Марија Кнежевић
стр. 341-354.
ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП БАЈЦИ У ВРТИЋУ ЈЕДАН ПРИМЕР УПОЗНАВАЊА
ЕВОЛУЦИЈЕ ЛИКА ПРИНЦЕЗЕ

Милијана Петровић
стр. 355-364.
УСМЕНА АНАЛИЗА ПИСМЕНОГ ЗАДАТКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И ЊЕН
ЗНАЧАЈ

ИМЕНИК, ЛИЧНОСТИ, ДЕЛА, ВРЕДНОСТИ

Јелена Радојичић
стр. 365-366.
ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Вишња Мићић
стр. 367-372
Лексикон образовних термина. Језичке вежбе. Београд: Учитељски факултет. (2014).

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

КАТАЛОГ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА ЗА 2019. ГОДИНУ
стр. 373-385.

ПРИКАЗИ

Стана Смиљковић
стр. 386-388.
ПУТНИЧЕ, ДАЛЕКО ЈЕ ЗЕМЉА ОБЕЋАНА

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр. 389-391.

Тамара Морина
Учитељски факултет,
Универзитет у Београду

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 37.016:003-028.31
стр. 237-250.

ПРЕТЧИТАЛАЧКЕ ИГРЕ У ПРОЦЕСУ ИСТРАЖИВАЊА

Резиме: У раду су приказани фрагменти пројекта којима ћемо покушати да представимо начин остварења одређених циљева нових *Основа програма предшколског образовања и васпитања* (2018). Кроз њихово разматрање, истакнуте су најважније окоснице пројекта у којима је фокус на подстицању развоја ране писмености, за које је било значајно формирати истраживачки однос према проблему и открити начине усмеравања пројекта (процеса истраживања). За стварање „проблемске ситуације“ изабрали смо *Огласе „Шумских новина“* и *Огласе „Купусног листа“*, Бранка Ћопића. У раду су описане вредности поменутих уметничких текстова, као и начини на које су они у деци будили потребу за игром заснованом на језичком истраживању. У њему нам је акценат био на развијању претчиталачких компетенција, које су децу водиле до нових интересовања и до жеље да се игра прошири и практичним истраживањем. Циљ је да се представи како су претчиталачке активности подстакле децу да садржаје и материјале сагледају са становишта других развојних области и да граде нова сазнања развијањем различитих потенцијала. За остварење поменутог циља издвојили смо практичне примере којима ће се приказати различити начини усмеравања пројекта, током којих смо се трудили да полазимо од детета, као јединственог и целовитог бића.

Кључне речи: рана писменост, процес истраживања, усмеравање пројекта, проблемска ситуација, потенцијал за интегрисање.

УВОД

Према новим *Основама предшколског образовања и васпитања* (2018), васпитач развија програм кроз стратегије које се односе на: планирање, заједничко развијање програма и праћење/вредновање кроз документовање. Једна од основних карактеристика заједничког планирања програма јесте подржавање дејче иницијативе, а уз њу такође велики значај има непосредно консултовање са децом. То може бити свакодневна рутина остварена кратким разговором, а која нам је често од великог значаја за упознавање са неограниченим начинима дејчег поимања света. Имајући у виду да се дете посматра као биће са креативним потенцијалом за изражавање на много различитих начина, јасно је да, осим консултовања кроз разговор, не треба запоставити неке друге могућности. Понекад је потребно да се подстичу различите експресивне активности у којима нам се дејча перспектива може додатно приближити – нпр. изражавање идеја покретом, звуком, цртежом, сликом... Васпитачу то може послужити као основа за осмишљавање пројекта или правац ка којем се постојећи пројекат може усмерити. Деца неретко током свакодневних животних активности или слободне игре исказују своја осећања и мисли, а неке од њих је значајно забележити или снимити диктафоном, уколико се одлучимо за такву врсту документовања процеса. Неопходна су знања о различитим поступцима и техникама планирања, праћења, документовања и вредновања у развијању програма. Она се односе се на једно од три подручја компетентности васпитача и усмерена су на развијање професионалне праксе (в. *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, 2018: 3).

Пројекат је започет проблемском ситуацијом од које полазимо и формирањем истраживачког односа према њој. Када се каже проблемска ситуација, у питању је ситуација у којој пред децу стављамо нешто што буди њихова интересовања и потребу да истражују. Постоје различити начини стварања „проблема истраживања“, а велика је предност то што се они не морају стварати појединачно, већ могу бити комбиновани. На пример, децу често „провоцирају“ и подстичу на истраживање различити предмети чија је намена непозната (или је само делимично позната), занимљива питања, игре, текстови... Да бисмо сагледали различите могућности уношења провокација у групу, пратили смо развијање пројекта и о томе водили стручне белешке. Трудили смо се да негујемо постојећа и подстичемо нова интересовања деце, на основу чега би требало усмеравати процес. Један од могућих начина за стварање истраживачког односа према проблему може бити коришћење књижевних текстова. Осим што негују добробит детета (в. Стојановић, 2019: 45—47), чиме се остварује један од најважнијих циљева *Основа програма предшколског образовања и васпитања* (2018), они стварају могућност за подстицање претчиталачких способности. Рана читалачка писменост, као основа учења и развоја, значајно ће допринети потпунијем развоју дејче самосталности и разумевању сопствених потреба. Томе доприноси чињеница да је

говорни развој узајамно повезан са интелектуалним, емоционалним, сензо-моторним и социјалним. С обзиром на то да дете учи у ситуацијама које се заснивају на игровном обрасцу, претчиталачке компетенције ће се такође развијати кроз игру. Ако се одаберу подстицајни књижевни текстови који покрећу деју машту, овакве игре могу послужити као проблемска ситуација од које би се пошло приликом отварања пројекта. На тај начин би се могли створити услови да деца основне језичке јединице (гласове, слоге, речи, реченице и слова) доживљавају као недовољно познате игровне материјале које треба испитати, али и као нешто чиме можемо да се играмо на различите начине – нпр. стварање сликоприче (в. Мићић, 2019: 189—191) деца могу доживети као врсту стваралачке игре у којој се изражавамо сликама које лепимо или речима које записујемо на одговарајућем месту. У истој игри, деци може бити занимљиво то што неке речи слично звуче, па се игра може проширити нпр. играма римом, у којима би предмети могли да представљају слова која се подударају. На тај начин ће деју доживљај уметничке вредности књижевног текста и развијање претчиталачких компетенција бити међусобно испреплетени.

Планирање пројекта би требало да буде флексибилно, као што је и сама природа људског бића. У његовим различитим фазама се преплићу и подједнако уважавају различите области развоја, што детету омогућава да учи интегрисано, повезујући и испољавајући различите димензије својих потенцијала. Игра, такође по својој природи флексибилна и динамична, омогућиће детету да себи додели различите улоге у којима ће своје потенцијале моћи да испољи кроз многобројне начине изражавања. Тако ће потпуније разумети себе, а свет сагледавати из различитих перспектива. Када се детету нека од поменутих перспектива учини недовољно познатом, она ће „провоцирати“ и спонтано будити потребу да нешто открије, истражи или представи.

У раду су представљени одабрани аспекти пројекта који је настао у вежбаоници, под менторством проф. Вишње Мићић, у летњем семестру школске 2019. године. Пројекат је настао у сарадњи са колегиницама Аном Марковски, Бојаном Докмановић и Милицом Васиљевић. Реализован је у ПУ „11. април“, у вртићу „Маја“, кроз четири посете групи деце од 5 до 6 година.

Формирање истраживачког односа

Почетак пројекта подразумевао је стварање провокације и проблема у одабраној васпитној групи, а кроз то и формирање истраживачког односа према проблему. Кроз разговор са децом могло се приметити да реч „истраживање“ поистовећују с речју „тражење“ (нећег што је изгубљено)¹:

¹истрага: истраживање, испитивање, анализа какве појаве: интензивне истраге у науци; тражити:настојати пронаћи некога (који се изгубио, скрива се и сл.) или нешто (што је затурено,

Ја сам истраживао неку награду. Истраживао сам је када сам ишао да играм фудбал.

Важно је напоменути да се у васпитној групи са којом смо радили претходно радило према моделу Б, што није подразумевало уношење проблемских ситуација и истраживачког односа према „проблеми“. Оно долази са новим Основама², са којима се први пут сусрећемо и које овим радом покушавамо да применимо. Децу смо водили ка самоконструисању знања разговором о ономе што наш посао подразумева, па су самостално дошла до закључка да се истраживање може односити и на: сакупљање различитих материјала, њихово проучавање и испробавање, посматрање лупом, двогледом... Одлучили смо да се на овом кратком разговору о истраживању зауставимо и да на интересовањима која су се пробудила темељимо даљи ток пројекта. Деца су открила само „део“ занимљивог истраживања којим се бавимо, а убрзо примећујемо да почиње да се буди њихово интересовање и потреба да учествују у том процесу.

За стварање проблемске ситуације искористили смо *Огласе „Купусног листа“* и *Огласе „Шумских новина“*, Бранка Ћопића. У игри смо замишљали да нам огласи стижу у новинарску редакцију и да је наша улога да их истражимо. Њихова функција је била двострука и остваривала се истовремено: читање/слушање огласа послужило је као велики подстицај за децу да уђу у имагинарни свет и у игру у којој су огласе могла да доживе и тумаче на свој, јединствен начин. Кроз то су дубље ушла и у улогу коју имају у игри коју смо назвали *истраживачко новинарство*. У тој игри, огласи су били подједнако подстицајни и за истраживање у језичком смислу, што је деци омогућило један нов приступ проблемској ситуацији³. Започели смо реконструкцијом децје теорије о томе шта оглас представља (*У огласу се напише да изнајмљујеш кућу*) јер су огласи били другачији од онога што смо очекивали. Садржај огласа, њихово представљање⁴, као и присуство идиома били су за децу необични и подстицајни за истраживање. Присуство идиома децу је подстакло на тумачење текста и на откривање загонетног значења онога што нам ликови из огласа говоре. Због тога можемо рећи да су се имагинарни свет ликова из огласа и наш, такође имагинарни свет игре улога⁵ током целог пројекта међусобно преплитали. На тај начин је садржај огласа омогућио да деца изаберу сегменте огласа којима ће испунити своју игру улога, али и да истовремено

изгубљено, скривено и сл.)

(Матица српска, Речник српског језика, 2011: 477. и 1304).

²*Основе програма предшколског образовања и васпитања* (2018): Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

<https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2018-05/Osnove-diversifikovanih-programa-PVO.pdf>

³Кроз имагинарни свет и игру улога спонтано се прожимају семантичке, синтаксичке и претчиталачке активности.

⁴Драматизацијом, сликопесмама, видео-клиповима које шаљу читаоци...

⁵ У којој највеће место заузима истраживање у језичком/семантичком смислу (читање и тумачење огласа кроз претчиталачке активности).

дубље уђу у свет књижевног текста (в. Стојановић, 2019: 45–47).

Термин *истраживање* указује на један од најзначајнијих начина учења предшколског детета (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017: 22) јер се тиме сазнање самоконструише.

Приликом осмишљавања пројекта, деци смо се представили као студенти који се поред факултета баве и истраживачким новинарством (истражујемо за „Купусни лист“). На почетку пројекта деци смо рекли да је и за нас смер истраживања непознат и да ће нам бити потребна њихова помоћ. На тај начин смо деци показали *личну упитаност* и *истраживачки однос према проблему*, што нам је било у фокусу током целог пројекта.

Било је познато да ће истраживање *Огласа „Купусног листа“* и *Огласа „Шумских новина“* водити томе да деца кроз претчиталачку игру самостално прочитају текст или делове текста представљене сликом (в. Мићић, 2019: 189—191), да открију од којих се делова реченица састоји и које је њено скривено значење (кроз упознавање са идиомима). Ту је истраживање било усмерено на језички/семантички смисао, што нам је била основа за даље истраживање у којем смо тежили откривању дубљег смисла огласа – кроз њихово тумачење. Деца су била посебно мотивисана да уђу у истраживање (тумачење) огласа након што су одређене делове самостално прочитала и открила од којих се језичких јединица огласи састоје. Пратиле смо децје реакције и бележиле нова интересовања, што нам је било од значаја за даље осмишљавање истраживачких активности у оквиру пројекта.

Иако нам је било познато да ће се истраживати и откривати претходно наведено, симулирале смо атмосферу неизвесности. Пред децом смо глумиле збуњеност и несигурност по питању значења огласа који су стигли у нашу измишљену новинарску редакцију. Огласи су представљали почетак истраживања, који је за нас (студенте) био познат и делимично испланиран. Почетак је организован као *вођена игра* у којој деца истражују значење огласа, кроз семантичке вежбе. Јасно је да се овде ради о истраживању кроз игру⁶, у којој ми водимо процес тако да деца самостално конструишу ново знање, што прописују нове *Основе предшколског образовања и васпитања* (2018).

Неке од поменутих карактеристика игре исцрпљене су и кроз прву фазу пројекта (први сусрет са децом), кроз истраживачки однос према проблему усмерен ка различитим правцима и са различитим циљевима. Као што је поменуто, један од њих се односио на поетизоване огласе које смо тумачили са децом. *Имагинарни свет* у који смо ушли подразумевао је да су деца свесна да је то игра и да наше улоге новинара нису стварне. Деца су се посветила тумачењу огласа и замишљању да су њихове улоге стварне и важне. У тим улогама можемо уочити још неколико одлика игре. Једна од њих је *истраживање социјалних светова и односа са људима*. Деца су се сусрела са

⁶„Када се каже игра, мисли се на истраживање социјалних, материјалних и имагинарних светова – идеја, предмета, правила, осећања, покрета, односа са људима.“ (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017: 37).

новом врстом игре у којој су била вођена жељом да буду колеге, слични одраслима и да њихова новинарска редакција буде успешна. Усмерили смо процес ка подстицању развоја социјалне и емоционалне компетентности, што је добробит која се пројектним приступом негује у заједници (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017: 31). Деца су сарађивала и тимски радила на решавању одређених проблема. Током развијања пројекта, сарадња између деце је постајала све чвршћа и сматрали су је потребнијом него на почетку. Пример учвршћивања сарадње током овог пројекта може се видети у предлогу деце да смислимо назив за наш заједнички часопис/дечје новине. Када су деца схватила да не могу да се договоре, група деце је предложила да гласамо и донесемо заједничку одлуку. У томе је јасно приказана потреба за демократским односима и једнакошћу, који представљају важне аспекте пројектног приступа којима смо тежили. С једне стране, деца су подржала наш предлог игре која се тиче новинарске редакције, у чему је видљиво да им је пријатно током тимског рада и сарадње на основу договора, без инсистирања на такмичарском односу. С друге стране, показала су иницијативу да се игра обогати новим начинима и правцима истраживања.⁷

Усмеравање пројекта и процеса истраживања

Било је потребно да откријемо шта је то што нам текст нуди, а чиме можемо кроз игру подржати и покренути претчиталачке активности деце. У томе је било важно да направимо избор којим ће се подржати дечја *интересовања* и потреба да истражују. Деца су имала посебну улогу у усмеравању пројекта. То су чинила директно (предлозима, идејама, начинима решавања проблема), али и индиректно (реакцијама, неочекиваним одговорима и њиховим теоријама о свету).

Кренули смо од питања шта за њих подразумева реч *часопис*:

У часопису се налазе задаци и лавиринти које треба да пређеш.

У часопису се налазе задаци у којима нешто решаваши бојицом.

У њима се налази нешто што треба да се повеже и обоји.

Деца су у том разговору показала радост и узбуђење, а убрзо су нам предложила да смишљамо и правимо задатке за читаоце нашег часописа. Бележили смо дечје одговоре и реакције на задатке о којима се говорило, јер су то били почеци дечјег усмеравања пројекта. Док су говорила о игри „лабиринт“⁸, деца су била узбуђена и желела су да са нама поделе искуство стечено у таквим врстама игара. Ово прво дечје усмеравање је било потребно подржати, са чиме смо почеле већ наредне недеље када

⁷Након разговора о могућим наставцима *Алисе у Земљи чуда* и његовог „објављивања“ у часопису, деца су предложила да се поред текста нађу и њихови цртежи. Подржале смо њихов предлог, па смо истог дана радили на илустрацијама за часопис повезујући их са претходно осмишљеним текстом.

⁸Деца су рекла да им је то омиљени задатак из дечјег часописа, као и то да повремено праве и прелазе лавиринте у дворишту вртића. Претпостављамо да се то односило на полигон који је био направљен у облику лавиринта.

смо донеле нове огласе. Деца су желела да почнемо са прављењем задатка *Пређи лавиринт*. Кроз то се могло приметити да се труде да буду прецизна током повлачења линија оловком, што је добар графомоторички подстицај јер се кроз игру припремају за почетно писање. Осим тога, потрагу за сличицама које ће служити иконичком представљању речи у сликопесми⁹ поставили смо као изазов у простору – кроз својеврсни полигон у форми лавирина (*Шумски лавиринт*). Тиме је омогућена интеграција покрета и иконичког представљања речи. Интеграција је остварена током прелажења шумског лавиринта, када смо опонашали начин кретања шумских животиња, прескакали препреке (моделе жбуна, баре, цвећа) и провлачили се кроз њих.

Усмеравали смо процес ка интегрисању различитих садржаја, па смо ситуацију цртања и прелажења лавиринта, осим са становишта графомоторике и физичког васпитања, осветлили са још једног – математичког становишта.¹⁰ Тако смо инструкцијама водили једни друге кроз шумски лавиринт, проналазили сличице на одређеним местима и на крају их лепили на одговарајући део сликопесме (огласа за истраживање).

Деца су повезивала сличице ликова који се јављају у истом огласу и тако самостално стварала визуелни приказ, који им је био од помоћи за даље тумачење. Да бисмо истражили случај „Поклон“, деци смо понудиле слике којима су представљене реченице:

Дечак шутира лопту.

Бака кува ручак.

Лопта разбија прозор.

Бака грди дечака.

Дечак плаче.

Деца су имала задатак да распореде слике помоћу којих ће представити редослед могућих догађаја, а затим да: 1. формулишу потпуне, граматички исправне реченице помоћу визуелног приказа (са поменутих слика); 2. да открију узрочно-последичне везе које се јављају у тексту; 3. да на основу тога даље тумаче текст (открију и друге могуће разлоге за то што бака поклања свог унука Перу).

За разлику од претходног примера, нешто тежи задатак за децу било је тумачење огласа „Продаја“ јер уз њега нисмо имали визуелне подстицаје, већ смо оглас тумачили на основу прочитаног. Деца су састављала и проширивала реченице. Развијање осећаја за реченицу и тумачење огласа међусобно су се преплитали, али се

⁹Сликопесмом смо приказали *Огласе „Шумских новина“*, тако што смо лепили слике (речи) на одговарајуће место у непотпуној сликопесми.

¹⁰Упознавање са просторним релацијама и релацијама положаја, кроз прелажење лавиринта на основу вербалних и визуелних инструкција које даје друго дете тј. изабрани пар.

дешавало и да се међусобно условљавају¹¹, што је појачавало децју мотивацију у замишљеним улогама истраживача.

Значајно је рећи да је у овим играма био заступљен тимски рад у којем се развија осећај заједништва. Деца у том процесу разговарају и договарају се, радују се туђим успесима, траже и пружају помоћ својим другарима. Томе је допринела организација игре у којој сви имамо једнаке улоге истраживача за наш заједнички часопис. Тежили смо истом циљу, али важније од тога – процес је био циљ (в. Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017: 25). У том процесу је осим поменутих социјалних добробити стално подстицано још нешто што је често изгледало неприметно и спонтано, али је подједнако важно – подстицање развоја ране писмености (в. Мићић, 2019: 171—173). Израда и решавање задатака такође су били значајни за децу, јер смо кроз графомоторичку игру били усмерени на правилно држање оловке, спретност у повлачењу линија, координацију покрета. Децје еуфоричне реакције на овакве задатке отвориле су нам и нове могућности за стварање другачијих врста задатака који су деци занимљиви, а који подразумевају коришћење оловке. Те нове могућности су деца и даље настављала да усмеравају.

Током једне игре у оквиру пројекта, деца су радо говорила о празнику Дан жена који нам се ближи – кога желе да обрадују, шта су почели да праве... Током овог разговора примећујемо да су посебно срећна јер су им претходни дани протекли у духу празника и стваралачких активности, па смо одлучили да то подржимо. У овом случају, деца су несвесно усмерила пројекат – нису нам директно рекла шта желе да раде, већ су њихове реакције на ову тему представљале *усмеравање*. Подржали смо га тако што смо деци понудили нове материјале (цвеће и боје).¹² Тада смо извели експеримент у којем смо пратили процес и начин промене боје цвета, кроз упознавање са деловима биљке кроз које боја пролази. Једна група деце је рекла да цвет може да се обоји само ако његове латице умочимо у чашу са бојом, а друга група је рекла да ће боја проћи кроз стабло. Испробали смо оба начина и упоредили. Симулирали смо процес неизвесности, иако смо знали да ће за промену боје бити потребно мало више времена. Трудиле смо се да негујемо радозналост деце кроз подједнако учествовање у њиховом ишчекивању. Деца су током целог дана пратила смењивање боја, а затим и прекинула активност како бисмо се окупили око цвећа и заједно радовали успешном експерименту.

¹¹На пример, током стварања сликопесме је било потребно довршити реченицу додавањем слике (речи) која недостаје, па смо тек онда могли разумети и тумачити оглас. То се може видети у издвојеним стиховима огласа *Нуди се директор*, где су подвучене речи представљене сликом:

*Шећерне ствари његов су сектор,
зато би радо био директор
негде у селу или у граду,
а у фабрици за чоколаду.*

¹² Овде увиђамо на који начин спољашње околности усмеравају интересовања деце. Претпразнично расположење у пројекат су уносила деца, иако оно није планирано.

У оваквим активностима је било важно да унапред размишљамо о додатним материјалима и ресурсима којима ћемо моћи да подржимо деčја интересовања, која су нам била основа за усмеравање и планирање пројекта.

Ово су само неки фрагменти пројекта који су издвојени јер се у њима јасно могу видети предности усмеравања од стране деце, посебно ако се упореде са стриктним држањем унапред одређеног плана активности. Деčје жеље су биле задовољене, било је могуће да слободно испоље своје осећање када осете потребу, као и то да цео процес буде слободнији и сличнији свакодневном искуству деце.

Претчиталачке вежбе у процесу истраживања

Сва четири сусрета су подразумевала ненаметљиво буђење потенцијала за говорни развој деце – кроз семантичке, синтаксичке и претчиталачке вежбе, али и кроз друге, спонтане видове богаћења деčјег речника и коришћења различитих функција језика. Може се издвојити игра у којој смо процес усмеравали ка претчиталачким активностима, на које су деца веома лепо реаговала.

Потенцијал за интегрисање у контексту холистичког приступа васпитно-образовном раду представља концепт који васпитачима пружа могућност за унапређење праксе: „Он подразумева свест васпитача о могућностима да у оквиру истог сегмента пројектног процеса проблемска ситуација интегрисано подстиче различите развојне аспекте код деце или да предмет истраживања расветљава са становишта различитих научних дисциплина.“ (Мићић, Јанковић, Стојановић). На примеру следеће игре може се видети откривање потенцијала за интегрисање других развојних области, тј. посматрање ситуације са различитих становишта, као и деčје усмеравање пројекта о којем је било речи. Један део пројекта подразумевао је детективску истрагу у дворишту вртића, а ту игру („случај за истраживање“) назвали смо „изгубљени шумски плодови“. За децу је био велики подстицај само то што смо им рекле да је истрага обустављена када су чули да у нашем вртићу већ постоји група која се бави истраживачким новинарством. У овој игри, која је уједно била и припрема за претчиталачке вежбе, појавили су се потенцијали за интегрисање других области које је било потребно забележити. Кроз манипулацију предметима из природе (жировима, кестењем, шишаркама, лешницима) били смо усмерени на подстицање развоја ране писмености. Деца су у игри замишљала да су ове плодове изгубиле шумске животиње и да ћемо их обавестити тако што ћемо овај случај објавити у нашем часопису. Међутим, сетили смо се да не познајемо језик животиња, као и то да оне немају своје писмо, па смо одлучили да их о изгубљеним плодовима обавестимо „тајним језиком“. Тајни језик је овде подразумевао визуелно приказивање језичких јединица (гласова у речи), помоћу шумских плодова који су представљали слова (в. Мићић, 2019: 176—180. и Милатовић, 2013: 108—133). Помоћу ових плодова деца су симболички представљала речи: кестен, жир, шишарка и лешник, а затим пребројавала гласове од којих се ове речи састоје. У

тој игри, ређали смо кестен до кестена и изговарали гласове: к-е-с-т-е-н, а затим исто то, са преосталим шумским плодовима.

У овој игри, усмереној првенствено на развијање претчиталачких компетенција, откривамо и потенцијале за интегрисање других области. Након детективске истраге у којој су плодови сакупљени, био је добар тренутак да их истражимо: да откријемо сличности и разлике, њихове називе и истражимо чији су то плодови. То би могло бити обогато истраживањем дрвета и његових делова, с обзиром на то да је плод само један део. Када бисмо обезбедили додатне ресурсе (фотографије, сликовне енциклопедије, видео-клипове и сл.) могла би се успешно остварити интеграција упознавања околине. На тај начин бисмо обогатили започету детективску истрагу, у којој су деца била веома мотивисана за истраживање. Интеграција која је остварена односи се на развој почетних математичких појмова – кроз упоређивање (величина и облика), класификацију шумских плодова по корпицама, а затим и током симболичког представљања речи, када деца пребројавају шумске плодове, ређају их по дужини док замишљају да су то тајне речи, упоређују дужине тих „речи“¹³. Деца су наставила међусобно да разговарају о шумским животињама чије смо плодове пронашли, а већ приликом следећег сусрета су имала прилику да о њима сазнају нешто више.

У новој игри били смо усмерени на претчиталачке вежбе, са подстицајем у *Огласима „Шумских новина“* Бранка Ћопића. Пошли смо од проблемске ситуације у којој се штампарија шумских животиња покварила, па смо били у улози њихових помагача у исправљању грешака. Кроз ову игру дат је допринос развоју компетенција које су у основи читања и писања (разумевању појмова реч, глас и слово). Да бисмо мотивисали децу и подстакли их да уоче речи које недостају у сликопесмама/непотпуним огласима (прилог 1), одлучили смо да направимо драматизацију. Наизменично су се појављивале животиње (лутке на штапу) које нам се обраћају. Осим поменуте функције драматизације, она нам је помогла и да се позабавимо тумачењем говора ликова, када интонацијом изазовемо сумњу у оно што нам ликови говоре. На пример: лија позива гуску да јој врати изгубљено перо. Након драматизације, деца су самостално тумачила текст и закључила да нпр. лија не жели да врати перо гуски, већ да је поједе. Тумачење текста их је додатно мотивисало за даље истраживање огласа, посебно за етичку и психолошку карактеризацију.

Током ове игре користили смо сличице које су представљале иконички приказ речи, што значи да је садржај слике упућивао на значење речи. Задатак за децу био је да пронађу њихово место у сликопесми.

Овде се могу видети нивои посредовања између иконе и речи (в. Мићић, 2019: 177). 1. икона (свако дете проналази једну сличицу, нпр. илустрацију гуске која је икона

¹³ „Дечја знања о својствима величина постепено постају сложенија: најпре се користе релативне јединице, а потом стандардне (метар). Обрада мерења дужине заснива се на практичној активности: деца кораком мере дужину просторије од зида до зида, дужину табле лактом, дужину клупе педљем итд. *Корак, лакат и педаљ* јесу тзв. релативне мере.“ (Дејић, 2016: 97).

за реч *гуска*), 2. појам (та илустрација представља појам *гуска*), 3. реч (тај појам именујемо речју *гуска* чије место проналазимо у сликопесми). Прелажењем прстом по речима и сликама из сликопесме, деца су самостално откривала где је потребно „убацити“ одређену реч (икону). Када смо дошли до речи која недостаје, деца су проверавала да ли код себе имају ту сличицу (реч која је представљена иконом). На основу риме деца су могла да претпоставе која реч недостаје. Деца су приметили да неке речи слично звуче, на пример *уске-гуске*. Када је у драматизацији изговорена реч *уске*, довољно је било направити паузу и дати им времена да пронађу икону гуске и залепе је на своје место у сликопесми. На тај начин су деца учествовала у интерпретацији тако што су интуитивно издвајала слоге у речима (видети: Мићић, 2019: 174), у чему им је од помоћи био и контекст у коме је реч дата:

*У густој трави наомак реке,
крај неке стазе уске,
нашла сам синоћ, у сами сутон,
перо госпође _____ (гуске).*

Током ове игре деца су материјале сагледавала и са становишта математичких појмова, приликом придруживања по једног шумског плода сваком уоченом слову (кореспонденција 1:1). Након тога, пребројавају слова у речи и мењају редослед слова („проналазе штампарске грешке“ јер се штампарија *Шумских новина* покварила). Током симболичког представљања слова у речима, деца упоређују дужине речи тако што праве низ плодова један испод другог. Низ плодова репрезентовао је низ слова у речи. Деца су уочавала која је реч дужа, што се у контексту математике може схватити као коришћење нестандардних/релативних мерних јединица, у овом случају шумских плодова (в. Дејић, 2016: 97—100).

За стварање сликопесме било је потребно препознати различите шумске појаве (са иконе) и открити где им је место у њој (нпр. поток, река, стаза, животиње које пасу, јагањци, магарци, коњи, прасе...). Највеће одушевљење се јавило током драматизације огласа *Вуков оглас* – деца су дозивала вука да се врати, желела су да оду иза паравана да га виде и најрадије су говорила о њему. Никоје од нас није било унапред познато шта ће се догодити и ко ће се појавити, што је учинило ову игру још занимљивијом. Због дечје реакције на лик вука, закључујемо да је игра била плодна за боље упознавање са карактеристикама ове животиње. Једна таква ситуација би могла омогућити сагледавање особина вука са различитих становишта, кроз игре у којима би се прожимали потенцијали за интегрисање различитих развојних области.



Прилог 1. Допуњени огласи (сликопесме), иконички приказ речи.

ЗАКЉУЧАК

Према новим *Основама предшколског образовања и васпитања* (2018) дете се посматра као *биће игре* која се, између осталог, заснива на иницијативи и отворености. Приказани делови пројекта показују значај децјег усмеравања процеса, јер су тиме деца охрабрена за слободно изражавање осећања и интересовања, као и за преузимање иницијативе. Планирањем пројекта на основу децјег усмеравања (предлога, реакција и сл.), применили смо другачију врсту планирања – заједничко развијање програма, у којем сваки учесник има подједнако важну улогу. Игре су биле засноване на подстицању развоја ране писмености која је једна од најважнијих компетенција у учењу и развоју деце. Претчиталачке активности у игри улога (где су се снажиле децја истрајност и самосталност) довеле су до веће потребе деце да у њој учествују. Потенцијал децје игре приказан је такође у усвајању демократских вредности током сарадње са вршњацима, а томе је посебан допринос дала игра улога на којој је пројекат заснован.

Уметничка вредност коришћених књижевних текстова омогућила је деци улазак у имагинативни свет који је значајан за свестрани развој детета, али је уједно у деци изазвала жељу да проблему приступе на другачији начин – истраживачки. Истраживање је водило децу ка самоконструисању значења текста, као и знања о основним језичким јединицама (глас, слог, реч, реченица, слово), при чему је почетно читање деци приближило нове садржаје које смо сагледавали са различитих

становишта.

Тиме је омогућено да дете, као целовито биће, свој говорни развој усмерава у правцу других области развоја – да користи свој потенцијал изражавања на различите начине и да учи интегрисано.

Литература

1. Бренеселовић Павловић, Д. Крњаја, Ж. (2017). „КАЛЕИДОСКОП: Теоријска полазишта“, Београд: ИПА Филозофски факултет.
2. Дејић, М. (2016). *Предшколац у свету математике : активности за децу узраста од три до шест и по година: приручник за васпитаче и родитеље*. Београд: Креативни центар.
3. Ивановић, Р. (2014). *Деца имају реч: деца у говорним разменама*. Београд: Креативни центар.
4. Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи децјег вртића*. Нови Сад: Драгон.
5. Каменов, Е. (1990). *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Мићић, В. (2016). *Синтакса просте реченице у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
7. Мићић, В. (2017). „Од речи до реченице. Синтаксичке вежбе у раду са децом предшколског узраста“, у: *Унапређење квалитете живота дјеце и младих, Удружење за подршку и креативни развој дјеце и младих и Едукацијско-реhabилитацијски факултет Универзитета у Тузли, Тузла, 61–72*.
8. Мићић, В. Јанковић, Ђ. Стојановић, Л. (2019). *Методика развоја говора II – скрипта за студенте васпитачког смера*, Београд: Учитељски факултет.
9. Мићић, В. (2019). Подстицање развоја ране писмености. *Методичка пракса*, бр. 1/2019. Београд: Учитељски факултет, 171–194.
10. Милатовић, В. Цветановић, З. Јанићијевић, В. Мићић, В. (2015). *Практичан рад на развоју говора у предшколској установи*. Београд: Учитељски факултет.
11. *Основе програма предшколског образовања и васпитања* (2018): Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
12. <https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2018-05/Osnove-diversifikovanih-programa-PVO.pdf> (приступљено 28. 10. 2019).
13. *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018): Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
14. Стојановић, Л. (2019). Књижевни текст и вредности које пружа у предшколском васпитању и образовању. *Методичка пракса*, бр. 1/2019. Београд: Учитељски факултет, 45–62.

Tamara Morina
Faculty of Pedagogy,
University of Belgrade

PRE-READING PLAY IN THE EXPLORATORY PROCESS

Summary: The fragments of the project which will try to present the way of succeeding in specified goals of the new pre-school programs are singled out here. Through consideration of these fragments, the most important frameworks of the project focus on encouragement of early literacy, for which it was important to form an exploratory relation toward the problem and discover new ways of guiding the project (study process). In order to create a „problematic situation“ we have chosen „Forest News ads“ and „Cabbage Leaf ads“ by Branko Ćopić. Described within the paper are values of said literary works and the ways that they have brought out the need to play in children. The game they played was based on language exploration. Focus of this paper is development of pre-reading competencies which have led children to new interests and desire to expand the game with practical exploration. The goal is to present how pre-reading activities encourage children to perceive contents and materials from a different developmental area and to gain new insight by developing different potentials. In order to achieve this goal, we identified practical examples which will show different ways of guiding the project, during which we made sure to concentrate on the child as a unique and integral being.

Keywords: early literacy, study process, project guidance, problem situation, integration potential.

Рад је примљен 12. 11. 2019. године, а рецензиран 02. 12. 2019. године

Бошко Д. Михаиловић¹⁴
Учитељски факултет - Београд

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: УДК: 316.74:37
стр. 251-264.

РАЗВОЈ СОЦИОЛОГИЈЕ ОБРАЗОВАЊА КАО НАУЧНЕ И СТУДИЈСКЕ ДИСЦИПЛИНЕ

Резиме: У раду је приказано сагледавање историјског развоја Социологије образовања у свету и на нашим просторима, као и њено конституисање као научне и студијске дисциплине. Приликом изучавања грађе за писање овог рада закључено је да постоји мало литературе новијег датума, која обрађује тему историјске подлоге за овај предмет. Наглашена је и веза социологије образовања са другим социолошким дисциплинама, као и са општом социологијом. Посебан акценат стављамо на књиге и радове који се баве тематиком конституисања социологије образовања и њено укључивање у наставне планове и програме у свету и код нас. Побројана су само нека од дела која су кључна за хронолошко разумевање развоја ове социолошке дисциплине у свету и на простору бивше Југославије.

Кључне речи: социологија, образовање, научна дисциплина, историјски развој.

УВОД

У савременој социолошкој литератури, која се бави актуелним друштвеним проблемима, мало места је дато историјском развоју и конституисању социологије образовања као научне и студијске дисциплине. У писању овог рада ослонили смо се на старију литературу и ауторе који су током XX века писали о овим темама. Посебан акценат стављамо на дела проф. др Миомира Ивковића који је у неколико наврата говорио и писао управо о хронолошком развоју ове социолошке дисциплине, а поред

¹⁴ bosko.mihailovic@uf.bg.ac.rs

њега, и на дела проф. др Станоја Ивановића који је у својим уџбеницима, намењеним најпре студентима учитељских факултета, такође обрађивао ову тему.

Појам образовања се код различитих аутора тумачи на различите начине. Док неки аутори о образовању говоре као о процесу стицања знања, други пак образовање сагледавају као канал за индивидуалну промоцију и социјалну мобилност. Термин образовања у дидактичку комникацију уведен је у 19. веку, а у немачкој филозофији означавао је хармоничко, естетско и хуманистичко васпитање личности. Данас се користе различите дефиниције овог појма, али најчешћа је она која образовање означава као: „Процес стицања знања, вештина и навика, формирања погледа на свет и психофизичког развоја. Појмом образовање се означавају знање и способности у њиховом јединству, а за образованог се сматра онај који је способан и који поседује оба квалитета“ (Вилотијевић, 2000: 67).

У *Лексикону образовних термина* (ЛОТ, 2014: 524), наводи се да је образовање у функцији обогаћивања људског сазнања. Оно обухвата усвајање система знања, система вредности и међуљудских правила, као и формирање практичних умења и навика. Посебан акценат се ставља на чињеницу да се образовањем човек у младости припрема за живот и рад у струци и заједници.

У глобалу, појмове васпитања и образовања проучавају Педагогија и Дидактика, које су уједно и најстарије науке које се баве овом тематиком, али се у образовању јављају посебни аспекти којима се баве посебне друштвене науке формиране у оквиру психологије, филозофије, економије, а на послетку и социологије.

У оквиру друштвене науке социологије, конституисана је посебна научна дисциплина која се у почетку развијала под именом образовна или васпитна социологија, понекад и под именом педагошка социологија, а касније, како се и сада зове, социологија образовања, социологија васпитања или социологија васпитања и образовања (Ивковић, 2003: 13).

Формирањем посебне научне дисциплине створени су услови да се у оквиру социологије почну проучавати савремени и традиционални васпитно-образовни процеси. Важно је напоменути да овде општа социологија остаје матична наука која се бави проучавање друштва и друштвених појава у целини, а да се социологија образовања издвојила као студијска дисциплина намењена проучавању образовања и односа које образовање има према друштву и поменутим друштвеним појавама. Поред социологије образовања конституисане су и друге социолошке дисциплине које проучавају посебне аспекте друштва, а све то са циљем повезивања одређених друштвених елемената у једну друштвену целину. Из овога закључујемо да је социологија образовања у тесној вези са општом социологијом јер се општа социологија „интересује“ за образовање као друштвени проблем, елемент и појаву. Основе за ову чињеницу налазимо код аутора Ненада Сузића (Сузић, 2001: 9-10), који наглашава да социологија проучавајући друштво, прати и развој образовања које детерминише развој самог друштва. Исти аутор проналази елементе образовања и у проучавању међуљудских односа којима се општа социологија бави, јер су образовање

и васпитање у најсуптилнијем друштвеном односу. Такође, друштвено кретање се представља као важан сегмент сваког друштвеног система, а познато је да је образовање покретач друштвене мобилности.

Код Сергеја Флереа, у раду „Конституисање и однос према другим наукама“ (Флере, 1996: 23) проналазимо да посебне социологије настају из два разлога:

1. Да би се утврдила шира друштвена условљеност неке друштвене појаве, односно скупа појава, када су та појава или скуп појава већ покривени одређеном посебном друштвеном науком, али је тај предмет потребно још више проучавати са ширег друштвеног становишта.
2. Да би се изучила једна област друштвене стварности која нје била предмет посебне друштвене науке, као што је на пример случај са религијом.

Научна дисциплина, да би је тако могли назвати мора имати основна три елемента: теоријску основу, предмет проучавања и методологију истраживања. Теоријску основу социологији образовања проналазимо код опште социологије и других сродних наука које се баве проучавањем образовања. Такође теоријска основа за конституисање социологије образовања као посебне научне дисциплине, може се пронаћи у гледиштима функционалистичке, марксистичке, егзистенцијалистичке, интеракционистичке и либералистичке оријантације (Коковић, 1994: 84-107).

Предмет проучавања педагогије односи се на образовање и васпитање у целини, а социологија образовања прати његов утицај на целовито друштво и међусобни однос са осталим друштвеним елементима:

Следствено наведеном, предмет социологије образовања је проучавање односа између образовања као посебне сфере друштва, као друштвеног подсистема и друштва у целини, друштва као глобалног система; као и проучавање односа између образовања и других посебних сфера друштва, других друштвених подсистема; али и друштвених односа унутар васпитно-образовног процеса (Ивковић, 2003: 15).

Иван Цифрић (Цифрић, 1990: 31), у предмету ове науке проналази истраживање процеса, структуре и односа између образовања, као друштвеног подсистема и друштва у целини и процеса, структуре и односа унутар самог образовања.

Мирослав Вујевић (Вујевић, 1991: 5), одређује предмет социологије образовања као истраживање утицаја друштва на образовање и образовања на друштво тумачећи у свом делу последице и резултате оваквог односа.

Код Станоја Ивановића (Ивановић, 1997: 17-18) проналазимо да социологија образовања проучава образовање као део друштвене структуре, друштвене чиниоце функционисања и развоја образовања, дејство и допринос образовања развоју личности, друштвених структура и друштва у целини.

Друштвени елемент, друштвена стварност, као потребу имао је формирање науке која ће своју емпиријску делатност усмерити ка важном друштвеном елементу какав је образовање. Било је јасно да се образовању треба приступити са аспекта тумачења његовог утицаја и важности за друштво у целини, и као такво, образовање ће имати могућност усавршавања, а његови ће се елементи наћи под сталним друштвеним

надзором како би се из њих извукло оно најпотребније за друштвени напредак. Социологија образовања је дакле настала као потреба научног истраживања свих сегмената образовања.

„Социологија образовања не проучава само појединца и његове потребе и интересе, већ и васпитање као средство помоћу кога друштво стално обнавља услове своје сопствене егзистенције. Када говори о образовању социологија не заборавља да је оно егзистенцијална одредба, да има значајне социјалне функције“ (Василијевић, Бојовић и др, 2018: 120).

1. Настанак и развој Социологије образовања у свету

Социологија образовања је први пут јавља и настаје у Сједињеним Америчким Државама, а њени први називи су били Образовна социологија (Educational sociology), док се у Европи називала Социолошка педагогија, а понегде и Педагошка социологија.

Почетком двадесетог века, на неколико великих америчких универзитета почиње се предавати социологија образовања и то будућим средњошколским професорима. Забележен је пораст броја универзитета на којима се овај предмет увео у наставне токове, па је од првобитних неколико, ова бројка порасла на преко сто деведесет (Бруковер, 1976: 6).

Према Маслићу (Маслић, 1939: 179) морало се испунити неколико услова после којих је могло доћи до конституисања социологије образовања као самосталне дисциплине на крају деветнаестог и почетку двадесетог века. Већ је била формирана социологија као општа наука о друштву, схватило се да је васпитање важан услов социјалног живота и да социјални живот омогућава васпитање. Схватило се да васпитни проблеми не могу бити схваћени делимично, јер се васпитни процес не може одвојити од тоталитета осталог живота.

У каснијем периоду дошло је до усаглашавања око назива предмета, па се дотадашњи назив образована (васпитна) социологија лагано губи, а на његово место долази Социологија васпитања/образовања. Године 1907. на Колумбија универзитету, одржан је комлетан и до тада најпотпунији курс Социологије образовања, чији је аутор био Хенри Сузало (Henry Suzzallo).

У тим раним годинама и зачецима социологија образовања било је потребно припремити и адекватну уџбеничку литературу која ће својим садржајем пратити програме и курсеве који се одржавају. С тим у вези, прву књигу, *Увод у образовну социологију* (An Introduction to Educational sociology) објавио је Валтер Робинзон Смит, 1917. године. И данас бројни теоретичари о овом делу говоре веома афирмативну и оцењују га као један од најуспешнијих и најсмелијих уџбенка који се јавио на путу проглашења социологије образовања као посебне научне дисциплине (Костер, Хотјат, 1977: 16).

Године 1923. такође у Сједињеним Америчким Државама основано је и прво Удружење социолога образовања, тзв. Национално друштво за проучавање васпитне социологије (National Society for the Study of Educational Sociology). Први часопис за тематику образовне социологије излази 1927. године под називом Journal of Educational Sociology – JES, и актуелна је и до данас. Социологија образовања у Сједињеним Америчким државама имала је већу важност од Педагогије која је била типична за европске академске кругове. У САД-у као академска дисциплина социологија образовања уведена је у периоду Првог светског рата. Објављен је велики број студија и чланака од којих се нека и данас помињу као теоријска основа за социологију образовања: *An introduction to educational Sociology* (V. R. Smith, 1917), *Educational sociology* (Chancellor, 1919), *Status of Educational sociology* (Hirvey Lee 1927), *Principles of Educational Sociology* (W. R. Smith, 1928), *Principles of Educational Sociology* (E.G. Payne, 1928), *Sociology of teaching* (W. Willer, 1932), *Educational Sociology* (D. Snedden, 1932).

Иако је, претходно наведено, америчко тле као колевка социологије образовања, сматра се да је ипак Емил Диркем тај који је својим излагањима на Универзитету у Бордоу, крајем деветнаестог века, поставио темеље овој дисциплини. Излагање које је одржао тицало се моралног васпитања и представљало је заправо део педагошког курса. Међутим, наглашавањем друштвених елемената моралног васпитања и утицајима које друштво као целина и образовање имају на морал појединца, Диркем је отворио ноће странице проучавању друштва, образовања и њиховог међусобног односа и утицаја. Ипак, социологија образовања није могла да се укорени у образовни систем Европе тако лако, а за то постоји неколико очигледних разлога. Један од њих, ако не и основни јесте чињеница да је у Европи тога времена, Педагогија носила епитет науке која проучава васпитање и образовање, те није било једноставно мењати читав концепт схватања и проучавања ова два процеса. У неким моментима, јављала се друштвена потреба да се васпитању и образовању приступи са неке друге стране, из неког новог угла, али је педагогија ипак задржавал све аспекте у оквирима своје методологије. Први корак ка социологији образовања била је појава новог педагошког правца, познатијег као социјална педагогија, који се посебно развио под утицајима аутора Наторпа, Вунта и Кершенштајнера.

Ипак, највеће заслуге за афирмисање и оснивање социологије образовања на простору Европе носи Емил Диркем. По примарном опредељењу био је социолог и користио је прилику да у својим предавањима наглашава важност социолошке мисли и социолошког погледа на све актуелне друштвене теме:

Будући да сам социолог, говорићу вам о васпитању првенствено као социолог. Уосталом, далеко од тога да сматрам да се, поступајући на тај начин, ствар представља на начин који је деформише, ја сам напротив, убеђен да не постоји подеснији метод за разматрање његове стварне природе. Сматрам, уосталом, да је сам постулат сваке педагошке спекулације у томе да је васпитање изразито друштвена чињеница, како по свом пореклу тако и погледу својих функција (Диркем, 1973: 92).

Од бројних Диркемових дела, за социолошки приступ образовању посебно су значајна три рада: „Васпитање, његова природа и улога“, „Природа и метод педагогоије“ и „Педагогоија и социологија“

Амерички филозоф, пољског порекла, Флоријан Знанењцки, написао је своје капитално дело на пољском језику које се бави овом тематиком, *Социологија васпитања*. Ово дело је објављено у три тома (1928-1930), а по његовом схватању постоје две велике групе проблема којима се ова наука бави: утицаји васпитних активности у друштвеној средини, групама и друштвеним установама и ефекти тих утицаја на процес активирања васпитаника.

Социолог, Миомир Ивковић, на чијим делима и темељимо овај рад, сматра да је кључни период за социологију образовања ипак двадесети век: „Социолози образовања углавном су сагласни да се период педесетих година двадесетог века може сматрати временом дефинитивног конституисања социологије васпитања као науке, као посебне социологије.“ (Ивковић, 2003: 33).

Следећи корак и потреба која се јавила у развоју социологије образовања јесте израда одговарајуће методологије како би се допринело систематском истраживању подручја васпитања и образовања и њихове повезаности са друштвом у целини и појединачним друштвеним елементима. Важну прекретницу за утемељивање социологије образовања чини Трећи светски конгрес социолога, одржан 1956. године у Амстердаму, који је као главну тему имао друштвена кретања у двадесетом веку и на коме је образовање заузело истакнуто место. У наставку, социолози су проблемима образовања приступали са аспекта четири велика друштвена питања (Ивановић, 1997: 46): улога васпитања у социјализацији младих, школа као друштвена установа и друштвена група, процес васпитања у другим друштвеним групама и утицај друштвених установа и друштвених група на васпитање.

Социологија васпитања/образовања је временом добијала ширење своје предметности и ту се издвајају следећи елементи којима се она бави: проучавање система васпитања и утицаја у различитим друштвеним групама, фактори који утичу на рад школа и других васпитно-образовних установа, васпитну функцију породице, друштвене аспекте професије наставника.

Чињеницу да је Трећи светски конгрес социолога представљао прекретницу, поткрепљујемо подацима да од педесетих година па на овамо социологија васпитања/образовања има активан развој и јасно одређен предмет проучавања, разрађену методологију, утемељену теоријску основу, интердисциплинарни применљивост и неизбежан утицај на процесе васпитања и образовања као и на утицај ових процеса на све аспекте друштва.

У последњим деценијама развоја ове социолошке дисциплине дошло је до јасног термиолошког разбистравања. Данас је доминантан назив социологија образовања, а тек понегде се може срести и социологија васпитања. Није страно нити погрешно ову дисциплину назвати ни социологија васпитања и образовања, чиме

наглашавамо да су ова два процеса нераздвојна и изузетно значајна за социолошко проучавање у модерном друштву.

2. Почети изучавања образовања из социолошког аспекта на простору бивше Југославије

За разлику од Сједињених Америчких Држава и већег дела европског континента, на простору бивше Југославије социологија образовања се јавља доста касније. Своје закашњење она дели са закашњењем социологије уопште. Као таква, социологија је приликом развијања и утемељивања на нашим просторима прошла кроз разне утицаје који су долазили са страна где је она одавно постојала. неки аутори тврде да ми још увек немамо довољно испитано социолошко наслеђе нити адекватну анализу утицаја који су стварали социологију код нас.

У својој докторској тези, под насловом *Социологија у Југославији између два рата*, наш истакнути научник Милован Митровић дао је допринос проучавању и историјском приближавању социологије и њеног развојног процеса на нашем тлу. Његова дисертација је касније објављена као монографија и представља полазну литературу за проучавање историје ове науке код нас.

Према овом аутору, прве радове о социологији треба тражити у периоду на крају првог светског рата, као и у периоду појаве високошколских установа и различитих културних установа које су кроз своје издавачке делатности бројне друштвене теме сагледавале са социолошког аспекта. Иако је Фердиананд Маслић, још 1939. године публикувао рад *Социологија васпитања код Југословена*, Митровић није узео то дело као предмет свог интересовања и није му посветио пажњу иако се ради о информативном и добро теоријски утемељеном раду који обухвата период од 1918. до 1938. године.

У периоду после другог светског рата, социолог Радомир Лукић је за IV конгрес социолога који се одржавао у Милану, написао рад „Друштвени услови развоја социологије“, али овај рад није обухватао тематику настанка и развоја социологије образовања.

Југословенски простор и развој социологије образовања обухватила је ауторка Анка Јакшић у раду „Социолошко проучавање образовања у Југославији“, објављеном 1989. године.

У периоду између два светска рата објављено је доста радова и монографија на територији југославије којима су се социологији постављали темељи. Неки од тих радова су и књига су: *Проблеми васпитања у светлости Диркемове социологије* (Филип Медић, 1926), *Васпитање и друштво* (Милан Јањушевић, 1937), већ поменуто дело *Социологија васпитања код Југословена* (Фердинанд Маслић, 1939), „Учитељи и психолошко истраживање наше омладине“ (Слободан Поповић, 1939), „Алкохолизам међу средњошколцима“ (Микич, 1936), „Утицај социјалне беде на психофизички развој

деце“ (Зборник радова Библиотеке Централног хигијенског завода, 1936), „Из школе за народ“ (Јосип Јуранчић, 1935) и други.

Године 1992. аутор Миомир Ивковић, објављује рад „Настанак и развој социологије образовања“ (Ивковић, 1992: 145-160) уз који је састављен богат библиографски додак и тиме надокнађује и заокружује све оно до тада пропуштено у анализирању развоја Социологије образовања на југословенском подручју. Закључак који Ивковић доноси у својој Социологији образовања, јесте да „Систематско социолошко проучавање васпитања и образовања код нас почиње крајем пете и почетком шесте деценије двадесетог века“ (Ивковић, 2003: 40).

Не можемо, а да не споменемо аутора Војина Милића који је 1959. године објавио један од првих радова који се тиче директно социологије образовања и наглашава проблематику социјалних неједнакости у образовању. Његов текст „Социјално порекло ученика средњих школа и студената“ представља прво утемељено социолошко истраживање на коме су примењена правила статистику и које се користи и дан-данас као својеврсно упутство и пример како треба вршити истраживања овог типа.

У свом раду „Настанак и развој социологије образовања“ објављеном 1992. године, а који смо већ раније помињали, аутор Миомир Ивковић наводи три фазе развоја социологије образовања на нашим просторима. Поменути рад Миомира Ивковића поред оригиналног објављивања у часопису *Теме*, објављен је између осталог и у *Хрестоматији текстова о социологији образовања* (Кецмановић, 1996) коју је сачинио Ненад Кецмановић, а публиковао 1996. године у издању Учитељског факултета у Београду.

ПРВА фаза развоја социологије образовања на нашим просторима трајала је током шездесетих година прошлог века. За ову фазу су карактеристична истраживања која су обављана углавном са тематиком социјалног порекла студената и ученика, па су из ових истраживања створени значајни радови:

1. „Омладина на путу братства – психологија радне акције“ (Руди Супек, 1963),
2. „Регионално порекло студената Југославије“ (Мирослав Рашевић, 1966),
3. „Сељачка омладина и настављање школовања“ (Едхем Дилић, 1967),
4. „Социјална структура студената у нашој земљи и њезина улога у формирању интелигенције“ (Нада Голнер, 1966),
5. „Ниво школског образовања становништва Југославије“ (Горазд Пецељ, 1963),
6. „О систему образовања и неједнаким могућностима школовања код нас“ (Михајло Поповић, 1967),
7. „Свеучилишна политика образовања, социјално поријекло студената и успјех у студирању“ (Руди Супек, 1967),
8. „Социјалне неједнакости услова за образовање“ (Велимир Томановић, 1967),
9. „Проблеми социјалне диференцијације у области образовања“ (Велимир Томановић, 1968),

10. „Утицај социјално-економског стања ученикове породице на школски успех и наставак школовања“ (Зорман, 1968),

11. „Утицај социјалних разлика на образовање младих“ (Павле Когел, 1969);

Поред поменутих истраживачких радова који су представљали почетак истраживачке социологије на нашим просторима и бавили се углавном социјалним статусом ученика и студената, објављено је и неколико важних теоријских радова који су пратили актуелна друштвена дешавања.

1. „Педагошка социологија и њени проблеми“ (Даринка Митровић, 1961),

2. „Социологија одгоја“ (Франц Жакар, 1962)

3. „Педагошка социологија Емила Диркема“ (Владимир Милановић, 1966);

У свом раду, Ивковић наводи и важност тематских бројева различитих часописа који су у то време објављени. Наводи најпре темат „Проблеми образовања и техничка револуција“ из часописа *Гледишта*, објављеног 1961. године. А потом и темат „Друштвени положај и проблеми омладине“ штампан у часопису *Социологија*, 1968. године, који је објављен поводом великих студентских немира и протеста код нас и у свету.

ДРУГА фаза развоја социологије образовања почиње седамдесетих година. Њу карактерише низ расправа о социјално-класним функцијама образовања и истраживање социјалних неједнакости у образовању. И у овој фази се издваја неколико важних истраживања:

1. „Социјално порекло ученика средњих школа у Скопљу и његов утицај на избор типа школе“ (Петар Георгијевски, 1971),

2. „Истраживање социјалних разлика“ (Стојак Руди, 1973),

3. „Друштвене противуречности и образовање“ (Сергеј Флере, 1975),

4. „Социјалне неједнакости у васпитању и образовању“ (Франц Жагар, 1974),

5. „Социолошки аспекти образовања у Југославији“ (Сергеј Флере, 1975),

6. „Социолошке карактеристике и последице друштвених неједнакости у образовању“ (Станоје Ивановић, 1976),

7. „Образовање и друштвене разлике“ (Сергеј Флере, 1976),

8. „Социјалне разлике у области образовања и друштвени елементи за њихово превазилажење“ (Слободан Ристановић, 1976),

9. „Вреднотеље изражања ин друштвена мобилост“ (Ана Крајнц, 1971),

10. „Експанзија образовања и друштвени развој“ (Силван Болчић, 1979);

Важан уџбеник који је настао у овом периоду, можда и први из области Социологије образовања јесте *Образовање у друштву – увод у социологију васпитања и образовања*, аутора Сергеја Флереа. Ивковић такође наводи и књигу Милице Бергнант, *Теме из педагошке социологије* која је објављена 1974. године.

Крајем седамдесетих година одржан је и најзначајнији до тада организовани скуп социолога у организацији Социолошког друштва Србије на тему *Образовање као израз и чинилац друштвених промена*. Читав скуп је био посвећен управо социологији образовања и њеном афирмисању на нашем простору, као и могућностима ослањања на

иснострана искуства из ове области. Неки делови и радови са овог скупа су објављени док већина није, а ова чињеница се сматра великом неправдом за историју социологије образовања.

ТРЕЋУ и последњу фазу карактерише период од осамдесетих година прошлог века до данашњих дана. Велики помак за саму Социологију образовања јесте чињеница да она у овом периоду улази у универзитетске оквире и почиње се и код нас изучавати на различитим факултетима.

Као и претходне фазе и ова има централну тему којом се бави током свог развоја. У овом случају реч је о проблематици социјалних неједнакости у образовању и односа самог образовања према њима. Тежи се и даље ка што прецизнијем дефинисању предмета проучавања социологије образовања и ка њеном конституисању као научне дисциплине. О проблематичном односу образовања и социјалних неједнакости пише све већи број социолога:

1. „Раслојавање друштва и образовање“ (Борисав Џуверовић, 1986),
2. „Социјална структура на студентите во СР Македонија и незинето влијаните врз изборот на факултетот“ (Петре Георгијевски, 1981),
3. „Образовање и друштвена репродукција“ (Иван Цифрић, 1986),
4. „Социјалне и друге неједнакости у области образовања и путеви за њихово превазилажење“ (Слободан Ристановић, 1982),
5. „Социјална структура и образовна реформа“ (Јосип Обрадовић, 1983),
6. „Социјалне разлике и свеучилиште“ (Срђан Врцан, 1984),
7. „Савремене потребе и усмерено образовање“ (Станоје Ивановић, 1985),
8. „Интелигенција, школовање младих и друштвене неједнакости“ (Јан Макаровић, 1986),
9. „Социјалне неједнакости и реформа образовања“ (Велимир Томановић, 1989),
10. „Противречности развоја образовања у Југославији и промене у образовној структури југословенског друштва“ (Миомир Ивковић, 1990).

Као и у претходној фази развоја, и овде се јављају значајни темати који су допринели афирмисању социолошких тема. Темат „Социјалне неједнакости у образовању“ објављен је у часопису *Педагогија*, 1983. године, а у истом периоду у *Зборнику* темат „Омладина и друштвена криза“. Значајно је споменути и књигу Е. Берковић, штампану 1986. године, *Социјалне неједнакости у Југославији*, која се такође бави актуелном проблематиком односа социјалних неједнакости и образовања и њиховог међусобног утицаја. Миомир Ивковић, у свом горе поменутом раду о развоју социологије образовања наводи значајну исцрпуну библиографију радова о социјалним неједнакостима коју је објавила Невена Станкови и која обухвата баш онај период који се овде обрађује (Станков, Невена: „Социјалне неједнакости и образовање – библиографија радова 1970-1988“, *Социолошки преглед број 1-4*, Београд, 1990).

Важно је за овај период споменути и радове који су директно помогли конституисању Социологије образовања као научне дисциплине:

1. „Противречја савременог образовања“ (Сергеј Флере, 1986),

2. „Социологија образовања – теоријско-методолошки приступ“ (Мирослав Вујевић, 1988),
3. Социолошко проучавање образовања у Југославији (Анка Јакшић, 1989);

Радови из области социологије образовања, који су значајни за овај период утицали су и на афирмацију опше социологије као науке и на њено прецизније конституисање. У овом сегменту се не могу заобићи значајне студије:

1. „Универзитет будућности“ (Мирослав Печуљић, 1989),
2. „Образовање и поредак“ (Слободан Дракулић, 1981),
3. „Класно друштво и образовање“ (Иван Цифрић, 1984),
4. „Образовање и друштво“ (Владимир Милановић, 1985),
5. „Васпитање и друштво“ (Миомир Ивковић, 1985),
6. „Образовање за развој“ (Милан Ратковић, 1987),
7. „Образовање за будућност“ (Данило Ж. Марковић, 1989)
8. „Огледи из социологије образовања“ (Иван Цифрић, 1990),
9. „Увод у социологију образовања“ (Мирослав Вујевић, 1991),
10. „Социологија образовања“ (Драган Коковић, 1992. и 1994),
11. „Социологија образовања“ (Станоје Ивановић, 1997).

3. Конституисање социологије образовања као студијске дисциплине

Прво појављивање и промовисање социологије образовања догодило се 1971. године када је она уведена у наставни план и програм Студијске групе за социологију на Филозофском факултету у Нишу. На југословенском простору, ова наука тада први пут постаје редовна академска дисциплина. Званична настава за овај предмет организована је школске 1974/1975 године и предмет се првенствено изучавао на четвртој години студија. Недуго затим, социологију образовања прихватају и други филозофски факултети у Југославији. И поред Филозофских факултета, социологија образовања на неким универзитетима почиње да се изучава и на смеровима за друге наставне кадрове: хемији, физици, математици, педагозији и сл.

У међувремену социологију образовања прихватају и други универзитети који у оквиру својих студијских програма имају социологију. Она тако почиње да се изучава у Загребу, Задру, Скопљу, Љубљани. Поред филозофских факултета социологију образовања прихватају и поједини факултети политичких наука. Занимљива је чињеница да на Београдском универзитету овај предмет није укључен у програме Филозофског факултета.

Веома брзо, створена је свест о значају социологије образовања за школовање свих профила наставника и професора, па се као таква ширила и изучавала на факултетима који су припремали овај кадар. Проблематика и значај образовања за целокупно друштво, однос образовања и других друштвених елемената, утицај

образовања на младе, на социјални статус и превенцију девијантног понашања изучавају се у оквиру ове науке и веома брзо постаје јасно да је социологија образовања можда једина компетенета наука која ће се овим бавити. У тесној вези са психологијом, педагогоијом и философијом, социологија образовања се веома брзо афирмише у неизоставну науку у широком спектру образвно-васпитних дисциплина.

Социологија образовања посебно место заузима на Педагошким и Учитељским факултетима широм Србије и Црне Горе, али и у другим земаљама бивше Југославије. Мора се нагласити чињеница да је понегде социологија образовања уз изборне предмете и евентуално социологију породице једини социолошки предмет на овим факултетима. Полемише се да је то погрешно, да пре социологије образовања студенти морају бити упознати са општом социологијом и на тај начин испоштовати наставни принцип од општег ка посебном.

Оваквим приступом проучавање социологије образовања и специфичних тема које се ту обрађују, било у многоне олакшано.

Постављајући академску основу кроз општу социологију отворила би се могућност не само бољег разумевања социологије образовања, већ и лакшег укључивања у токове и елементе других социолошких дисциплина.

ЗАКЉУЧАК

Иако смо се ослањали претежно на литературу старијег датума, успели смо да сагледамо хронолошки след догађаја који су допринели афирмацији социологије образовања и њеном осамостаљивању у широком спектру социолошких наука. Од прве појаве потребе за проучавањем образовања као важног друштвеног елемента, формирала се на америчком тлу нова наука која ће убудуће образовање и његове елементе сагледавати из посебног угла – друштвене условљености. Разумевање образовања као процеса стицања знања, вештина и навика, несхватаиво је без важног друштвеног мешања у сваку пору овог процеса. Образовање настаје у друштву, а друштво се рађа, мења и конструише управо захваљујући образовању. Образовање не може постојати као самостални процес, јер на њега поред школе која је институционални носилац спровођења истог, утичу и породица, вршњачке групе, ваншколске установе, социјални статус којем дете припада, као и низ других укрштених друштвених, културних и политичких интереса и односа. Као такво, образовању се мора приступати из више различитих углова, а наука попут социологије образовања обједињује све могућности за разумевање комплексне мреже која постоји око самог процеса образовања.

Даљи развој социологије образовања условљен је њеним ослањањем на општу социологију као матичну науку и на свеобухватно озбиљно схватање свих сегмената којима се социологија образовања бави. На факултетима на којима се овај предмет сада проучава, наглашавају се важни циљеви и задаци самог предмета. Важно је упознати

студенте са основним социолошким проблемима у којима се друштво налази, а посебан акценат ставити на процес образовања. Студенти морају стећи неопходна знања о друштвеним аспектима образовања, друштвеној улози и начинима остваривања тог процеса.

Сагледавши силабусе овог предмета, пре свега на учитељским факултетима долазимо до закључка да студенти након завршеног курса социологије образовања треба да поседују знања о друштву, друштвеним институцијама и условима у којима се одвија образовање и васпитање младих, као и способности за коришћење тих знања у пракси.

Садржај предмета студенте води кроз разна поглавља и теме значајне за утицај образовања на друштво и друштва на образовање као што су: Социологија образовања као научна дисциплина, предмет, методе, однос према другим наукама, развој, теоријска схватања, место образовања у друштву, подела рада и образовање, економски и технолошки развој и образовање, образовање и друштвене неједнакости, друштвена покретљивост и образовање, савремена култура и образовање, идеологија и образовање, друштвени развој и образовање, глобализација и образовање.

Посебан акценат се мора ставити на процес социјализације младих, друштвене услове за социјализацију о носиоце процеса социјализације. Битно је нагласити приликом приступања курсевима социологије образовања важност развоја личности и социјалне интеграције, девијантог понашања и елемената којима се може утицати на спречавање или смањивање девијација.

Као што је било речи, сви наставни и професорски смерови на факултетима морају проћи и кроз тематику социологије образовања, како би стечена знања могли примењивати у образовним институцијама. Призма кроз коју социологија гледа на образовање је одлична подлога за усавршавање читавог процеса на глобалном нивоу. Без обзира на друге сродне науке о васпитању и образовању, проучавајући при том сам процес и извођење истог, социологија образовања спаја утицаје свих друштвених елемената на образовање и тако даје једну целовиту слику о проблемима и превазилажењу истих.

Литература:

1. Василијевић, Д., Бојовић, Ж., Михајловић, Т.(2018). „Теме из образовања и васпитања у Социолошком прегледу“, *Социолошки преглед* вол. 52 бр. 1 , Београд: Друштво социолога Србије.
2. Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика I*. Београд: Учитељски факултет.
3. Вујевић, М. (1991). *Увод у социологију образовања*. Загреб: Информатор.
4. Група аутора: (2014). *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет.
5. Ивановић, С. (1997). *Социологија и образовање*. Јагодина: Учитељски факултет.
6. Ивковић, М. (1992). „Настанак и развој социологије образовања“, *Теме бр 1-2*, Ниш.

7. Ивковић, М. (2003). *Социологија образовања I*. Књажевац: Дип Нота.
8. Кеџмановић, Н. (1996). *Социологија образовања – хрестоматија*. Београд: Учитељски факултет.
9. Коковић, Д. (1994). *Социологија образовања*. Нови Сад: Матица српска.
10. Маслић, Ф. (1939). „Социологија васпитања код Југословена од 1918 до 1938“, *Педагошка Југославија, свеска IX*
11. Сузић, Н. (2001). *Социологија образовања*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
12. Флере, С. (1996). „Конституисање и однос према сродним наукама“, *Социологија образовања – хрестоматија (прир. Ненад Кеџмановић)*. Београд: Учитељски факултет.
13. Цифрић, И. (1990). *Огледи из социологије образовања*. Загреб: Школске новине.
14. Brookover, W. (1976). „Sociology of education: A definition“, *Sociology of education*, F. E. Peacock Publishers.
15. De Coster, S., Hotyat, F. (1977). *La sociologie de l'éducation*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
16. Durkheim, E. (1973). *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Boško D. Mihailović
Faculty of Pedagogy,
University of Belgrade

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIOLOGY OF EDUCATION AS A SCIENTIFIC AND STUDY DISCIPLINE

Summary: The paper presents an overview of the historical development of Sociology of Education in the world and in our region, as well as its constitution as a scientific and study discipline. When studying the material for writing this paper, it was concluded that there is little recent literature that addresses the subject of historical background to this subject. The relationship of sociology of education with other sociological disciplines, as well as with general sociology, is also emphasized. We place particular emphasis on books and papers dealing with the constitution of the sociology of education and its inclusion in the curricula in the world and in our country. Only some of the works that are crucial for a chronological understanding of the development of this sociological discipline in the world and in the area of the former Yugoslavia are listed.

Keywords: sociology, education, scientific discipline, historical development;

Рад је примљен 03. 10. 2019. године, а рецензиран 20. 11. 2019. године

Урош Симић¹⁵
ОШ „Надежда Петровић”, Београд

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 371.3:78
стр. 265-278.

НАСТАВНИ ПРОГРАМ КАО ПОЛАЗИШТЕ У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ¹⁶

Резиме: У овом раду бавимо се истицањем предности које доноси интегративни приступ настави, са посебним нагласком на настави музичке културе. Истичемо важност наставног програма, а посебно програмом прописаних циљева у осмишљавању часова који интегришу наставу музичке културе са другим наставним предметима. Као једну од главних разлика праве интеграције наставе у односу на везу са осталим предметима, која се обично назива корелацијом у настави, проналазимо важност остваривања циљева свих наставних предмета који се повезују у том процесу. Према томе, подвлачимо важност истицања заједничких циљева наставе свих укључених наставних предмета, као и садржаја којим се остварују различити циљеви свих предмета. Песма – основно наставно средство у настави музичке културе, представља садржај који има велики интегративни потенцијал због тога што, осим музичких компонената, садржи и поетске. Интегративна настава са песмом у свом средишту користи ову карактеристику песме, тако што се анализом њеног музичког аспекта остварују задаци наставе музичке културе, док се анализом њеног поетског текста

¹⁵ urossimic94@gmail.com

¹⁶ Овај рад представља приказ поглавља под називом „Анализа наставног програма за четврти разред са становишта интегративног приступа садржајима наставе музичке културе”, мастер рада аутора на тему *Интегративни приступ садржајима наставе музичке културе у функцији сценског извођења* одбрањеног на Учитељском факултету, Универзитета у Београду 13.7.2018. године, пред комисијом доц. др А. Стошић (ментор), проф. др С. Јахимовић и проф. др С. Благданић.

остварују задаци осталих наставних предмета. На крају истичемо методички значај школске сцене и сценског извођења музике у интегративној настави, који се изводи из историје музике. Интеграција уметности на сцени кроз синкретизам уочава се у раним периодима цивилизације. Управо ову везу уметности преносимо у наставни процес данас и истичемо потенцијал сценског извођења у интегративној настави музичке културе.

Кључне речи: интегративна настава, наставни програм, настава музичке културе, песма.

УВОД

Интегративна настава наставни је систем који омогућава да се садржаји из више различитих предмета сједине у сврху стицања целовитих знања о свету који нас окружује, независно од подела по предметима (Вилотијевић, 2014). То представља упоредо изучавање садржаја из различитих области, што омогућава ученицима да увиде различите перспективе у сврху синтезе области, што је крајњи циљ (Jones, 2010). Неке од предности оваквог система рада су да омогућава флексибилност (наставник може да планира наставу шире, не само по предметима), да се ученичка знања сједињују, да се пресликава реални свет (зато што се на свет гледа као целину, а не из делова) (Alberta Education, 2007). Иако директно не спомиње интегративну наставу, значај оваквог приступа може се запазити и у раду Хауерда Гарднера (Howard Gardner). Он наводи пример једног успешног школског пројекта под називом *Key Learning Community* чије основне принципе истиче: „Један од њихових основних принципа је уверење да свако дете треба свакодневно да стимулише своје вишеструке интелигенције¹⁷. Стога сваки ученик у школи учествује у раду рачунарства, музике и телесне кинестетике [...]”¹⁸ [превод аутора] (Gardner, 2006: 114). Истиче се подједнака важност развоја свих врста интелигенције о којима говори, што подразумева свакодневни рад у оквиру различитих области, а то се управо истиче и у концепту интегративне наставе што смо већ истакли. Корелација у настави подразумева само тематско повезивање области (Јањић, Стошић, 2007) на нивоу додирних тачака, односно повремену примену садржаја или начина рада других наставних предмета (Банђур, Благданић, 2018), без суштинског преклапања. Може се закључити да је

¹⁷ Према теорији Хауерда Гарднера постоји девет врста одвојених, уједно веома повезаних интелигенција: језичка, музичка, логичко-математичка, просторна, телесно-кинестетичка, инетрпесонална и интраперсонална (Gardner, 1983/2011), али и природна и егзистенцијална (Gardner, 2006).

¹⁸ „One of its founding principles is the conviction that each child should have his or her multiple intelligences stimulated each day. Thus, every student at the school participates regularly in activities of computing, music, and bodily-kinesthetics [...]” (Gardner, 2006: 114).

суштина интегративног приступа, а уједно и главна разлика од корелације у настави, управо то што се садржаји различитих предмета изучавају у исто време – паралелно. Према томе ниједан предмет не може бити значајнији од другог, јер се остварују задаци свих укључених предмета. Интегративни приступ настави уопште био је и предмет разних истраживања (према: Vars, 1997) која готово једногласно говоре да ученици постижу боље резултате у наставном процесу који је на било који начин интегрисан. Важност таквог приступа настави истиче се и у домаћој¹⁹, али и страној²⁰ литератури.

Наставни програм је документ који прописује шта треба да се постигне у настави и чиме. Он између осталог прописује циљеве и задатке²¹ сваког предмета, као и садржаје чијом обрадом се циљеви остварују (Вилотијевић, 2000б). Такав документ мора да буде полазиште у методичком обликовању садржаја у било ком смислу, па и у примени интегративног приступа садржајима наставе музичке културе. У овом раду утврдићемо какав је однос Наставног програма за четврти разред основне школе (Службени гласник РС – просветни гласник, 2006) према интегративној настави уопште, односно шта се и на који начин у програму говори о интегративној настави.

Програм поставља циљеве и задатке наставе, али не говори о томе како ће се они остварити. Дакле, он даје препоруке за остваривање неких задатака и нуди садржаје који у ту сврху могу да се искористе, али се не говори ни о каквој забрани примене било какве врсте интеграције. Према томе, иако програм својом унутрашњом организацијом текста не сугерише учитељима да примењују концепт интегративне наставе (раздвајајући програме различитих наставних предмета)²², он га и не одбацује. Када се зађе дубље у текст програма уочава се појава појмова који указују на могућност примене интегративне наставе. Важећи наставни програм за четврти разред говори о важности синхронизације чулних утисака.

¹⁹ „У савременом образовању све више се тежи међудисциплинарном знању које се заснива на интегративним и синтетичким процесима. Циљ је да се знања интегришу на основу мултидисциплинарних веза и по хоризонтали и по вертикали што би требало да допринесе целовитој визији и вишеструком гледању на проблеме и појаве у окружењу”, наводе Младен и Нада Вилотијевић (Вилотијевић, Вилотијевић 2008: 142). О томе говори и Зона Мркаљ: „Повезивање (интеграција) наставних садржаја у целину ученицима омогућује целовито уочавање појава, стицање и саобраћавање знања, уочавање важности стечених знања у свакодневном животу.” (Мркаљ, 2010)

²⁰ Министарство просвете државе Алберте из Канаде, наводи као неке од предности интегративног приступа настави то да такав вид наставе боље одражава реални свет и начин на који ученици уче код куће и у друштву, због тога што су садржаји организовани целовито. Наводи се и да ученици уче тако што примају више информација у исто време и да овакав начин реализације наставе томе најбоље одговара (Alberta Education, 2007: 6).

²¹ Будући да је предмет овог истраживања интеграција у оквиру наставе четвртог разреда основне школе, бавимо се наставним програмом за поменути разред (2006), а самим тим и задацима наставе који су његов саставни део. Треба напоменути да нови Програм наставе и учења за први разред (2017) не препознаје задатке наставе, већ исходе које ученици треба да остваре на крају разреда.

²² Сања Благданић и Вељко Банђур (2018) истичу као једну од отежавајућих околности при реализацији интегративне наставе управо подељеност наставног програма (самим тим и уџбеника) на предмете.

Синхронизација чулних утисака даје целовиту слику објекта, процеса, појава и њихову интеграцију у комплексну слику света, а уважава различитости у склоностима деце при уочавању света и процесу учења. Добра интеграција чулних утисака услов је за правилно искуствено сазнање и отворен пут за трансформацију представа и опажајно-практичног мишљења у појмовно. (ibidem, 2006: 46)

Из наведеног посебно истичемо два појма, а то су синхронизација чулних утисака, као и стварање целовите слике света. Будући да је, видели смо, наведено управо суштина интегративног процеса наставе, јасно је да програм у једном свом делу истиче природу интегративне наставе, о којој смо говорили, иако директно не наводи назив овог наставног система.

Будући да наставни програм директно не говори превише о интегративном приступу, а да такав приступ настави може да има позитивних исхода, треба размотрити које се карактеристике интегративне настави могу у њему индиректно пронаћи. На почетку анализе програма са аспекта наставе музичке културе треба истаћи два битна елемента која програм има, а која су нам веома значајна у процесу интеграције у настави, о којима смо говорили на почетку овог дела. У питању су циљеви и задаци²³ наставе и наставни садржаји. Управо нам та два елемента могу послужити у стварању спона између предмета, јер да би се направила права интеграција неопходно је да се остварују циљеви свих наставних предмета укључених у тај процес. Ако то узмемо у обзир, имамо две могућности на располагању. Прво, да у програмима различитих предмета препознамо циљеве и задатке који се односе на исто питање или исти проблем, али из угла сваког предмета посебно и да на основу јединственог циља одаберемо садржаје који доприносе његовом остваривању. Друго, да пронађемо један садржај (најчешће тематски) којим се нужно не остварује исти прописани циљ свих предмета, већ којим се остварују различити циљеви различитих предмета. У првом случају неопходно је проучити програм и пронаћи заједничке циљеве и њихово остваривање вршити на часовима коју укључују интеграцију, применом садржаја свих предмета. У другом случају бирамо један садржај једног предмета и одређујемо који циљеви других предмета могу да се на основу њега остваре.

Интеграција наставних предмета на основу заједничких циљева наставе

Циљеви наставе прописани програмом су веома важни за наш приступ овом проблему због тога што морају да буду и полазиште и исход у креирању наставног процеса (Вилотијевић, 2000б). Према томе, наставне предмете можемо да интегришемо на

²³ Истичемо циљеве и задатке, а не исходе искључиво због тога што нам је предмет анализе Наставни програм за четврти разред, који не препознаје ову измену као што је то у Програму наставе и учења за први разред (Службени гласник – просветни гласник, 2017).

основу истог или сличног циља, односно циљева. У том случају би таква настава испуњавала један заједнички циљ применом садржаја различитих наставних предмета.

Проучавајући програм за четврти разред нисмо наишли на велики број таквих циљева. Циљеви који се могу сматрати заједничким свим наставним предметима су они усмерени ка упознавању културе и традиције свог и других народа. Видимо да је циљ наставе музичке културе: „развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем музичке традиције и културе свог и других народа.” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 48). Јасно се види да је у питању музички аспект, односно виђење једног проблема из угла наставе музичке културе. Ако погледамо шта се о овом питању говори у програмима других предмета²⁴, можемо да уочимо слично, а то је да је задатак тих предмета да питања културе сагледају из једног од неколико углова (ibidem, 2006). Може се закључити да је поље упознавања културе свог и других народа, управо место које омогућује интеграцију различитих наставних предмета, а које програм препознаје. До сличног закључка дошле су и Судзиловски и сар. (2012). Оне наводе да је народна традиција најбоље место за интегративни приступ наставним садржајима свих предмета. У резултатима њиховог истраживања видљиво је да учитељи највише истичу да народна традиција има највећи простор у настави музичке културе (Судзиловски, Ћалић, Ивановић, 2012). То управо истиче наставу музичке културе као предводника у окупљању наставних предмета у овој области. Прописан циљ неспорно је битан, али и широко постављен. Због тога се намеће питање како организовати такве часове, односно које садржаје за то узети из одређених предмета и да ли се на тим часовима могу остварити још неки циљеви и задаци наставних предмета. Кључно је управо како ћемо те садржаје интегрисати и унутар самог предмета, односно како ће садржаји одговорити на остале задатке предмета, а не само на ове које сматрамо заједничким. Из угла музичке културе садржаји погодни за овакав приступ би могли да буду химне (Светосавска и државна), српске народне песме (*Спустила се густа магла, Лепо ти је рано уранити, Додола, Два се петла побише, Јесте ли видели мога сина Јанка* и сличне), дечје песме других народа (*Стигло је лето, Прича о чобанчету са фрулицом, Птице се враћају*), али и композиције домаћих (*Српкиња*, И. Бајић; *Руковети*, Ст. Ст. Мокрањац, *Херувимска песма*, Н. Србин) и страних аутора (*Прва словенска игра*, А. Дворжак; *Успаванка*, Брамс; *Карневал животиња*, К. Сен-Санс; *Дечја симфонија*, Ј. Хајдн; *Свадебни марш*, Ф. Менделсон; *Менует*, В. А. Моцарт) (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 51). Наведено нам одговара у настави у циљу упознавања културе, али морамо да водимо рачуна које друге задатке наставе могу испуњавају ови садржаји. У

²⁴ Као задатак наставе српског језика се наводи „развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 5). Општи циљ наставе природе и друштва је „упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 43). Настава ликовне културе предвиђа „развијање способности за препознавање традиционалне, модерне, савремене уметности” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 47).

том смислу треба имати на уму полифункционални потенцијал песме, који подразумева да свака песма може да има више повезаних функција у настави музичке културе у зависности у ком контексту и са којим садржајима се повезује (Стошић, 2007, 2008). То значи да песма којом упознајемо ученике са народном традицијом или културом других народа не треба да служи само томе, већ да се пронађе још нека музичка проблематика коју та песма може адекватно да реши. Према томе интеграција наставних садржаја може да буде међупредметна, али и унутарпредметна (Alberta Education, 2007).

Из Наставног програма треба издвојити оне садржаје који најбоље одговарају постављеном заједничком циљу, а који се односи на упознавање са културом свог и других народа. Пажљивим одабиром садржаја добијамо места интеграције наставних предмета. Једно од места интеграције у четвртном разреду могло би да буде упознавање са ликом и делом Светог Саве, који је неспорно важна личност српске историје и културе. О Светом Сави се у програму говори на неколико места. У настави музичке културе, видели смо, програм предвиђа учење Светосавске химне, песме *Ко удара тако позно*, В. Илић, *На Светог Саву*, Б. Станчић. Књижевни поглед на Светог Саву даје нам бајка Светлане Велмар Јанковић *Златно јагње*, а историјски контекст целог периода владавине Немањића упознаје се на основу садржаја наставе природе и друштва (Службени гласник – просветни гласник, 2006). Наравно, да бисмо искористили све предности који нам интегративни приступ нуди, било би добро исту песму обрадити из угла књижевности и музике. То би, у овом случају, могла да буде песма В. Илића *Ко удара тако позно*. На основу овога следи закључак да је интеграција наставе ових предмета могућа управо из области упознавања ученика са националном и културом других народа, као што смо на почетку рекли. Из ова три предмета, ученици се упознају са истим или сличним садржајима, али из различитих перспектива, сачињавајући тако јединствен поглед на свет који их окружује.

Интеграција наставних предмета на основу наставних садржаја музичке културе

Песма је свакако основно наставно средство у настави музичке културе (Васиљевић, 1940; Васиљевић, 2000; Стојановић, 1996; Стошић, 2007; Милетић, Стошић, 2016), према томе мора да заузме и истакнуто место и у интегрисању садржаја наставе музичке културе са осталим наставним предметима. Такав интегративни потенцијал песме истиче и Зоран Глушчевић (2006), који наводи да се песма у свом развоју прво певала, а да се касније изводила на друге начине. У раду се наводи и да су рецитоване песме, уствари, скандиране, односно метрички изговаране, што указује на предност закона силабике у односу на семантички смисао (Глушчевић, 2006). На основу тога може се закључити да је управо песма, због тога што обједињује литерарни текст и музику, место интеграције музике и књижевности, а узевши у обзир и актуелни

наставни програм, треба да буде место интеграције наставе музичке културе и наставе српског језика и књижевности. У песми *Страшан лав*, Д. Радовића музика подстиче разумевање текста.

Наиме, музика апсолутно подвлачи хумор у елементима песничког израза, који често на граници пародије руши мит о ‘страшном лаву’ [...] Музички израз динамиком (хор пева ‘страшно’ користећи *crescendo*) и контрастом (*piano-forte*), подвлачи поруку песника, лако увлачећи ученике у свет који развија осећајност и машту, али и критичко мишљење. (Стошић, 2008: 397–398)

Овакав приступ раду истицао је још и Дејан Деспић (1986), а присутан је и у уџбенику за трећи разред аутора Гордане Стојановић (2016а). Овде се јасно види да се та два аспекта допуњују, у смислу да музичка обрада помаже да се разуме и доживи књижевни текст, тако да оба подстичу машту ученика. Треба истаћи и једну важну одлику народних песама, а то је да оне обједињују и народни поглед на друштвене околности, прилике и све догађаје из живота друштва и појединца, о чему говори Вера Миланковић (2006). „Садржаји народних песама покривају готово све људске активности; од интимних (успаванке, љубавне и сл.); преко мноштва радних активности, историје, обичаја и обреда до забаве и опуштања.” (Миланковић, 2006: 94) С обзиром да је народна песма настала у народу и да многе говоре о народу, његовој култури, обичајима и традицији, пожељно је интегрисати ове садржаје не само између књижевности и музике, него и историје, социологије, односно наставе природе и друштва у млађим разредима основне школе. Према томе, песма, а истичимо да у почетку учења она буде народна, треба да буде водећи садржај наставе музичке културе око ког ће се окупљати различити наставни задаци и циљеви. Она треба да искористи свој полифункционални потенцијал (Стошић, 2007, 2008) и да га прошири на тај начин да решава наставну проблематику и да остварује циљеве и задатке других предмета. Песма свакако проналази своје месту у настави књижевности (где је задатак анализирање књижевног аспекта текста песме), али и језика. Може да представља полазиште, односно подстицај за говор у настави говорне културе (Милатовић, 2011) и као лингвометодички текст у настави граматике²⁵. Текст песме може да буде у функцији остваривања задатака наставе природе и друштва. Народне игре, које су део програма наставе физичког васпитања, свакако се не могу изводити без музике. Остале активности наставе физичког васпитања, као што су вежбе обликовања, такође је могуће изводити уз музику – извођењем покрета уз претходно научену бројалицу или песму (Стаматовић, Марковић, 2018). Применом песме у настави других предмета

²⁵ Настава граматике требало би да почне лингвометодичким текстом, на основу ког ученици уочавају нову језичку појаву (Милатовић, 2011, Николић, 2012, Јанићијевић, 2014, Кањевац, 2018). Дакле, уколико као лингвометодички текст користимо песму треба водити рачуна да њеном применом остварују задаци оба наставна предмета. Пример тога могла би да буде песма *Ајде Като*. Текст песме садржи дијалог, који би након певања могао да се запише у виду управног говора. На тај начин ученици би се упознали са овом језичком појавом, док би њеним извођењем развијали способност певања и свирања у амбитусу c^1 – c^2 .

шири се њен полигункционални потенцијал на те предмете, али се потпуна интеграција наставе музичке културе постиже и остваривањем неког од музичких задатака. Дакле, да бисмо говорили о интегративном потенцијалу песме, исходи часова обраде једне песме морају да остварују задатке више предмета. У следећој табели приказаћемо које исходе остварује час обраде државне химне *Боже правде* на часу музичке културе и природе и друштва²⁶. Наведене исходе директно повезујемо са задацима наставног програма, како бисмо истакли важност њиховог остваривања.

Боже правде

Даворин Јенко

Бо - же прав - де, ти - што спа - се од про - па - сти до сад нас,
чуј и од сад на - ше гла - се и од сад нам бу - ди спас.
Мо - њном ру - ком во - ди, бра - ни бу - ду - њно - сти срп - ске брод.
Бо - же - спа - си, Бо - же хра - ни, срп - ске земље срп - ски род! срп - ски род!

Нотни пример 3 Боже правде, Д. Јенко

²⁶ У раду је наведен само један пример интеграције наставе музичке културе и природе и друштва као илустрација наведеног. На исти начин описане наставне часове могуће је пронаћи у мастер раду аутора (Симић, 2018).

Природа и друштво и музичка култура	Држава, симболи државе – химна <i>Боже правде</i> , Даворина Јенка
Исходи наставе природе и друштва:	
➤ Ученици су стекли знања о појмовима држава, државни симболи, застава, химна. ➤ Ученици су разумели да је химна свечана песма која представља државу у званичним унутрашњим и међународним приликама. ➤ Ученици су развијали љубав према свом народу, држави и свим њеним становницима – патриотизам. ➤ Ученици су заинтересовани са упознавање своје културе.	
Циљеви и задаци наставе природе и друштва (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 43–44) чијем остварењу доприносе наведени исходи	
➤ развијање основних појмова о природном и друштвеном окружењу и повезивање тих појмова; ➤ развијање радозналости, интересовања и способности за активно упознавање окружења; ➤ разумевање и уважавање различитости међу појединцима и групама; ➤ очување националног идентитета и уграђивање у светску културну баштину.	
Исходи наставе музичке културе:	
➤ Ученици су развијали гласовне способности у амбитусу ноне (од g до a¹) ➤ Ученици су ширили амбитус гласа према малој октави (до g) ➤ Ученици развијају интерпретативне способности (промена динамике у складу са карактером). ➤ Ученици су стекли знања о појму химне. ➤ Ученици су развијали способност свирања на ритмичким инструментима.	
Циљеви и задаци наставе музичке културе (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 48) чијем остварењу доприносе наведени исходи	
➤ оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања; ➤ развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем музичке традиције и културе свог и других народа. ➤ неговање способности извођења музике (певање/свирање); ➤ упознавање традиционалне и уметничке музике свог и других народа;	

Табела 5 Исходи до се долази на интегративном часу упознавања ученика са државним симболима певајући државну химну „Боже правде”, Даворина Јенка

Сцена – место интеграције наставе музичке културе са осталим наставним предметима

Сцена засигурно може да буде место интеграције у настави и ваннаставним активностима. Она, као таква, може да обједини све што смо говорили о интеграцији садржаја сценским извођењем. У наставном програму музичке културе, сцена има смисла и оправдања уколико ученици изводе и музику, пошто је један од циљева наставе музичке културе и „оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 48). Овај широко постављен циљ, свакако може да се односи и на сценско извођење. Сценско извођење музике интегрисано са другим уметностима не представља нов концепт, будући да је настао још у античкој Грчкој, у оквиру грчке трагедије (Маринковић, 2013) и да је обновљен у XVI веку у виду опере (Маринковић, 2014). Наравно, дејче музичко стваралаштво не треба да буде сложено као што је то опера, поготово ако се узме у обзир и то да „настава нема задатак да ствара уметнике, већ код ученика развија љубав према уметности и смисао за лепо и узвишено, потпомаже њихов свестрани развој, оплеменењује га и улепшава му живот.” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 50). Са децом можемо организовати ткз. школску оперу, коју су описали пионери ове области Брехт и Вајл (Drew, 1965), али и жанр који је првенствено прилагођен српској народној средини – дејчи комад с певањем²⁷ (Симић, 2018). Основу за овакав приступ настави налазимо и у програмима осталих предмета који треба да се integriшу. О односу наставног програма ликовне културе и сцене већ смо говорили, а као један од задатака наставе српског језика наводи се „подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво” (ibidem, 2006: 5). У наставку наводи се и „поступно оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста и сценских дела (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност сценског израза)” (Службени гласник – просветни гласник, 2006: 5). Треба истаћи да се у оквиру књижевних појмова јављају и појмови: драма, ликови у драмском делу, ремарке (дидаскалије), драмска радња и развијање радње, драмски текстови за децу (ibidem, 2006), што свакако иде у прилог оваквом приступу у обради наставних садржаја у настави ових предмета. Овакав приступ настави (наставним, али и ваннаставним активностима) апсолутно је у складу са наставним програмом и представља посебан начин остваривања програма.

²⁷ Дејчи комад с певањем представља методички обликован музичко-сценски жанр прилагођен деци млађег школског узраста. Подразумева примену народних песама и прича, што произилази из комада с певањем као типичног жанра српског романтизма, а што се потпуно уклапа у наставни програм свих укључених наставних предмета, а посебно наставе музичке културе (Симић, 2018).

ЗАКЉУЧАК

Интегративна настава наставни је систем који обједињује садржаје и циљеве наставних предмета тако да се остварују задаци и циљеви свих укључених предмета. Омогућава ученицима шири поглед на свет и појаве у њему. Подразумева паралелно изучавање свих предмета који могу водити остваривању заједничких циљева. Видели смо да програм у том смислу не препознаје велики број таквих циљева, односно да постоји само једна група циљева и задатака који се односе на важност упознавања ученика са културом који су заједнички већини предмета. Око тих циљева могуће је организовати интегративни блок часова и прописане садржаје тих предмета објединити. Осим тога, могуће је организовати интегративне часове и око наставних садржаја који неће једноставно тематски повезивати предмете, већ их потпуно интегрисати остваривањем задатака свих наставних предмета. Песма, као главно наставно средство наставе музичке културе овде проналази своје место управо као спона интеграције са осталим предметима због полифункционалног потенцијала који може да оствари. То се не односи само на унутарпредметне функције наставе музичке културе, већ се може проширити и на остале предмете, чиме се решава наставна проблематика свих укључених наставних предмета. Представљени примери служе да оснаже наше закључке, али и да понуде свима који су заинтересовани за ово питање један поглед на њено решење. То значи да су представљени садржаји само илустрација оваквог приступа настави, а не готова и, још мање, једина решења. Свесно смо изоставили детаљну разраду таквих интегративних часова будући да нисмо хтели да креирамо моделе наставних часова, већ да укажемо на важност повезивања таквих активности са наставним програмом. Према томе, јавља се питање откривања нових места интеграције. На крају можемо да закључимо да, иако не говори директно, Наставни програм за четврти разред основне школе (2006) подржава интегративни приступ у настави применом садржаја наставе музичке културе и сценског извођења као једне од њених манифестација.

Литература:

1. Alberta Education (2007): *Curriculum Integration: Making Connections*. Edmonton, AB, Government of Alberta, https://education.alberta.ca/media/563581/guidingprinc_curr2007.pdf [22.1.2018.]
2. Vars, G. (1997): „Effects of Integrative Curriculum and Instruction”, in Irvin, J. (ed.): *What Current Research Says to the Middle Level Practitioner*, Columbus, Ohio, National Middle School Association, p. 179–187
3. Васиљевић, М. А. (1940): *Нотно певање*, Београд, издање Јована Фрајта

4. Васиљевић, З. М. (2000): *Методика музичке писмености*, Београд, Академија
5. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 3*, Београд, Научна књига и Учитељски факултет
6. Вилотијевић, М.; Вилотијевић, Н. (2008): *Иновације у настави*, Врање, Учитељски факултет
7. Вилотијевић, Н. (2014): „Интегративна настава”, *Лексикон образовних термина*, уредник Петар Пијановић, Београд, Учитељски факултет, страна 252–253
8. Gardner, H. (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons*, New York, Basic Book
9. Gardner, H. (2011): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Book
10. Глушчевић, З. (2006): „Књижевност и музика”, *Књижевност*, број 115 (1), Просвета, Београд, стр. 169–181
11. Despić, D. (1986): *Melodika*, Beograd, Fakultet muzičke umetnosti
12. Drew, D. (1965): „Weill’s school opera”, *The Musical Times*, Vol. 106, Issue 1474, p. 934–937
13. Јанићијевић, В. (2014): „Лингвометодички текст”, *Лексикон образовних термина*, уредник Петар Пијановић, Београд, Учитељски факултет, страна 357–358
14. Јањић, М., Стошић А., (2007): „Теоријски модел интегративног приступа савременој настави (Музичка бајка *Пећа и вук* на сцени мале школске позорнице)”, у Зборнику радова *Драмска књижевност за децу*, Сомбор: Педагошки факултет, 77–97
15. Кањевац, С. (2018): „Лингвометодички текстови у настави српског језика у четвртог разреда (методички аспект)”, *Методичка теорија и пракса*, број 1, година 18, стр. 53–62
16. Маринковић, С. (2013): *Историја музике за II и III разред средње музичке школе*, Београд, Завод за уџбенике
17. Маринковић, С. (2014): „Опера”, *Лексикон образовних термина*, уредник Петар Пијановић, Београд, Учитељски факултет, страна 539
18. Миланковић, В. (2006): „О чему нам говори музика”, *Књижевност*, број 116 (2), Просвета, Београд, стр. 90–96
19. Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд, Учитељски факултет
20. Милетић, А.; Стошић, А. (2016): „Песма као вишенаменско наставно средство у развоју музичких способности при увођењу ученика у елементарно музичко образовање”, *Дидактичко-методички приступ и стратегије – подршка учењу и развоју деце* (зборник радова), Београд, Учитељски факултет
21. Мркаљ, З. (2010): „Појам корелације у методици наставе”, *Методички видици*, број 1, Нови Сад, Филозофски факултет, стр. 47–55
22. Николић, М. (2012): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике
23. Симић, У. (2018): *Интегративни приступ садржајима наставе музичке културе*

- у функцији сценског извођења (необјављен мастер рад), Београд, Учитељски факултет
24. Службени гласник РС – Просветни гласник (2006): „Наставни програм за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – просветни гласник*, број 3, година 55, Београд, Службени гласник, 4–79
 25. Службени гласник РС – Просветни гласник (2017): „Пргорам наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – просветни гласник*, број 10, година 66, Београд, Службени гласник, 2–51
 26. Стаматовић, М., Марковић, Ј. (2018): „Улога музике у физичком васпитању деце предшколског и мањег школског узраста”, *Методичка теорија и пракса*, број 1, година 18, стр. 87–104
 27. Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе: од I до IV разреда основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
 28. Стојановић, Г. (2016): *Музичка култура за 4. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике
 29. Стошић, А. (2007): *Полифункционалност песме у настави музичке културе на млађем школском узрасту* (необјављен магистарски рад), Ужице, Учитељски факултет
 30. Стошић, А. (2008): „Песма – спона у интегративном приступу настави музичке културе, српског језика и књижевности за децу”, *Књижевност за децу у науци и настави* (зборник радова), Јагодина, Педагошки факултет
 31. Судзиловски, Д., Ћалић, М., Ивановић, М. (2012): „Музика и народна традиција у наставним предметима у млађим разредима”, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, год. 15. број 14, 255–266
 32. Jones, C. (2010): „Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies.”, *ESSAI*, Vol. 7, Article 26. <http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=essai> [11.2.2018.]

Uroš Simić
Elementary school "Nadezda Petrovic", Belgrade

CURRICULUM – STARTING POINT IN MUSIC CULTURE INTEGRATIVE TEACHING APPROACH

Summery: In this paper, we highlight the benefits of an integrative approach to teaching, with particular emphasis on teaching music culture. We emphasize the importance of the curriculum, and especially its teaching goals in designing lessons that integrate music culture teaching with other subjects. As one of the main differences of real integration of teaching with the connection to other subjects, commonly referred to as correlation in teaching, we find the importance of achieving goals of all teaching subjects that are linked in this process. Therefore, we underline the importance of emphasizing common teaching goals of all subjects taught, as well as the content that achieves the different objectives of all subjects. The song – main tool in music culture teaching, is the content that has great integrative potential due to the fact that, in addition to the musical components, it contains poetic ones as well. Integrative teaching with song at its core uses this characteristic of the song by analyzing its musical aspect to accomplish tasks of teaching music culture, while analyzing its lyrics accomplishes the tasks of other teaching subjects. Finally, we emphasize the methodical importance of the school stage and the performance of music on the stage in the integrative teaching, which is derived from the history of music. The integration of arts on the stage through syncretism is noticeable in the early periods of civilization. It is this connection of art that we carry into teaching process today and highlight the potential of stage performance in the integrative teaching of music culture.

Key words: integrative teaching, curriculum, music culture teaching, song

Рад је примљен 10. 12. 2019. године, а рецензиран 20. 12. 2019. године.

Љиљана Бојанић²⁸
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 371.694:004
стр. 279-288.

ДЕЧИЈЕ ПРЕФЕРИРАЊЕ И ОПХОЂЕЊЕ ПРЕМА КУЋНИМ ЉУБИМЦИМА

Резиме: Кућни љубимци пружају велики допринос у социјалном, когнитивном и емоционалном дечијем развоју. Сагледавајући важност кућних љубимаца у животу детета, рад је усмерен на опхођење и преферирање кућних љубимцима. Испитаници су били ученици четвртог разреда основне школе у Београду. Занимало нас је колико и које кућне љубимце ученици преферирају, а потом и да ли се ученици разликују у односу на пол и поседовање љубимца по питању бриге и опхођењу према истим. Применили смо дескриптивну статистику, док смо као технику користили t-тест. Резултати су показали да су дечаци и девојчице у великој мери уједначени по питању поседовања кућног љубимца као и да ученици највише преферирају псе као кућне љубимце, потом рибице и мачке. Не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица при пријатељском опхођењу према кућним љубимцима. Постоји статистички значајна разлика између ученика који имају и који немају кућног љубимца када је у питању пријатељско опхођење. Било би занимљиво истражити због чега деца више преферирају псе, рибице и мачке а мање кућне љубимце попут хрчка, папагаја и слично. Наредна истраживања могу се односити на емоционалну приврженост ученика према кућном љубимцу.

Кључне речи: ученик, кућни љубимац, брига, поседовање, мишљење.

²⁸Љиљана Бојанић, Пива Караматијевића 28, 064/330-56-17, ljiljanabojanic@uf.bg.ac.rs.

УВОД

Приликом истраживања о теми наишли смо на релативно мали број домаћих истраживача који су се бавили присуством кућног љубимца у животу детета и опхођењу према истом. Истраживање коју су реализовали Hawkins и Williams показало је да постоји емоционална повезаност између кућних љубимаца и деце. Поседовање кућних љубимаца позитивно утиче на психолошко, емоционално здравље деце и одраслих. У позитивне аспекте убрајани су мањи ризици од депресије, бољи квалитет живота, мање стреса у будућности. Присутност кућног љубимца током детињства може утицати на преузимање одговорности у будућности, повећање емпатије и показивање веће хуманости у каснијем животу. Позитивне стране кућних љубимаца пронађене су у разним врстама животињама али највише у мачкама и псима, потом и код мањих љубимаца попут птица и зечева (Hawkins, Williams, 2017). Како бисмо допринели наведеним предностима поред преузимања љубимца, неопходно је да родитељ буде свестан одговорности коју прихвата. Пружањем позитивног модела деци, родитељ доприноси развоју свести о значају и важности улоге власника кућног љубимца.

У наредном истраживању приказаћемо на које све начине кућни љубимци могу да допринесу дечијем развоју, истражићемо да ли ученици имају кућног љубимца и које врсте љубимаца преферирају. Такође, покушаћемо да истражимо и колико ученици исказују бригу и како се опходе према истим.

Теоријски приступ проблему

Истраживање у Хрватској које се односило на бројност и врсту кућних љубимаца обухватило је 480 ученика четвртог, шестог и осмог разреда основне школе. Резултати су показали да 63% испитаника има једног или више кућних љубимаца, 17% нема кућног љубимца. Од испитаног узорка (64%) 21% има два кућна љубимца док 15% има три или више кућних љубимаца. Највећи број деце 80% за кућног љубимца има пса или мачку док преосталих 20% има неког другог кућног љубимца (Smojver-Ažić, Topalović, 2010). Бројно присуство кућних љубимаца у домовима доказало је још једно истраживање спроведено на узорку од 88. деце узраста 3-6 година. Резултати указују да половина испитаника има кућне љубимце, међу којима је 21. дете које је имало пса и 19. деце које има мачку, док је 14. деце имало друге врсте животиња за љубимца. Поред деце испитивани су и родитељи где је утврђено да су процене родитеља о повезаности њихове деце са кућним љубимцем биле у високој међусобној корелацији са развојем њихове деце (Poresky, Hendrix, 1990). Уколико родитељ жели да развије особине и способности које ће омогућити ближи однос детета и љубимца, било би од великог значаја да познаје дечије способности на одређеном узрасту. У Америци, у држави Конектикат спроведено је истраживање са децом другог, петог, осмог и једанаестог разреда (укупно 267 деце) које се односило на дечије знање, ставове и

понашање према животињама. Истраживањем су закључена три степена развијања дечије перцепције животиња. Велике промене на узрасту 6-9 године уочене су на емоционалним везама са животињама док су код деце на узрасту 10-13 година забележене у когнитивном, чињеничном разумевању и знању о животињама. Драстична промена при етичкој бризи, еколошком уважавању животиња и природном окружењу примећена је на узрасту 13-16 година. На основу добијених резултата, аутори су увидели да су могућности образовања о животној средини различите у зависности од узраста. Период између прелаза у други и пети разред био би најпогоднији за истицање афективне бриге о животињама. Са друге стране, период између петог и осмог разреда нуди најперспективније могућности за развој когнитивног аспекта и разумевање животиња, док би период од осмог до једанаестог разреда био најпогоднији за развијање етичког и еколошког поштовања животиња и природе (Kellert, 1984).

Како поседовање различитих животиња код куће утиче на дечије ставове и знање према популарним и непопуларним животињама истражено је у Словачкој 2006. године. Узорак је чинило 1297 деце, узраста 10-15 година. Популарне животиње чинилу су зечеви, бубамаре, веверице, док су у непопуларне животиње убројане штеточине, вукови и мишеви. Наведене животиње су међусобно поређене и резултати су показали да деца имају мање знања али повољније ставове према популарним животињама. Поседовање кућног љубимца је више повезано са позитивним ставовима, бољим знањем како о једним тако и о другим животињама. Девојчице су више биле наклоњене зечевима и веверицама док су дечаки позитивније ставове показали према мишевима и вуковима. Није било разлике у половима испитаника када су у питању ставови према штеточинама и бубамарама. На питање поседовања животиња код куће, 67% деце је дало позитивне одговоре од чега 47% деце је рекло да има само кућног љубимца, док је животиње са фарме и кућне љубимце имало 19% деце, мање од 3% деце има само животиње са фарме. У односу на дечаке, девојчице су биле бројније када је у питању поседовање кућног љубимца. Најчешће животиње које су деца наводила су пас, мачка, хрчак, зец, риба, папагај, кокошка. Такође, истраживање је показало да млађа деца више поседују животиње у односу на старију децу (Prokop, Tunnicliffe, 2010). Имајући у виду претходне резултате, занимљиво истраживање чинио је узорак од 228 студената треће и четврте године са смера за образовање васпитача и смера за образовање учитеља, Учитељског факултета у Београду. Наиме, резултати су показали да на укупном нивоу узорка 78% студената је имало кућног љубимца у детињству док тренутно има 53% (Мишчевић Кадиевић, 2018). Имајући у виду да је живот младих данас све бржи, поставља се питање да ли је можда недостатак слободног времена, страх од одговорности или животиња један од фактора који утиче на смањење кућних љубимаца са порастом година.

Брига о кућном љубимцу подразумева бројне активности које захтевају одређено време, посвећеност, одговорност. Деца која проводе слободно време гледајући телевизију троше много мање калорија у односу на децу која су физички активна. Један од разлога високог степена гојазне деце је и физичка активност (Божин,

2011). Истраживање у Београду из 2013. године које је спроведено на узорку од 243. ученика основношколског узраста показало је да 30% деце има проблем са предгојазним стањем док је 8% деце гојазно. Дечаци су више гојазни, те је тако 12% дечака и 8% девојчица у гојазном стању, 33% дечака и 27% девојчица је у предгојазном стању (Пајић и сар., 2016). Уколико ученик свакодневно изводи и шета пса два до три пута дневно, доприносимо здравијем животу детета. Сложићемо се са ауторима да контакт са животињама има велики допринос и позитиван утицај на здравље човека као и на осећање сопствене вредности. Аутори Бек и Кечер сматрају да би будућа истраживања о здрављу човека требало да размотре присуство љубимца у кући као и однос између власника и самог љубимца (Beck, Katcher, 2003). Сматрамо да је физичка активност једна значајна предност, јер поред задовољавања потребе животиње за кретањем и ученици доприносе побољшању свог здравља. Такође, дајемо допринос смањењу броја гојзне деце, којих је данас нажалост све више.

Показивањем љубави, бриге према кућном љубимцу, веза између детета и кућног љубимца све више јача. Студија у Шкотској и Великој Британији на узорку од 1217. деце (углавном узраста између 7 и 12 година) испитивала је везаност деце за кућне љубимце. Резултати показују да већина деце, односно 67% је имало кућне љубимце док је 54% имало сопствене кућне љубимце. Љубимци који деца најчешће имају су пси 35 %, мачке 22 %, мале животиње попут рибица, корњача, водоземаца 21%, птица 2% и осталих 4%. Резултати t-тестова показали су да су девојчице постигле значајно већи број везаности за кућне љубимце него дечаци свих старосних група. Такође, девојчице су показале веће саосећање, брижно понашање према животињама у односу на дечаке (Hawkins, Williams, 2017).

Наведена истраживања указују на то да већина деце има кућне љубимце и да је пас најбројније наведени кућни љубимац. У нашој земљи је мали број истраживања који се бави наведеном темом те сматрамо да је потребно проширити и наведени проблем бриге деце о кућним љубимцима више актуелизовати.

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Циљ истраживања био је да испитамо колико деце има кућне љубимце, колико они брину о њима и колико су пријатељски настројени. Истраживање је реализовано током маја, 2019. године у ОШ „Бановић Страхиња“ у Београду. Од стране одговорних лица у школи добијено је одговарајуће одобрење за реализацију истраживања и коришћење планираног инструмента. Узорак је чинило 99 ученика четвртог разреда основне школе, од чега је било 50 дечака и 49 девојчица. Статистичка техника коју смо користили била је t-тест, док је инструмент преузет преузет од страних истраживача Hawkins, D. R., Williams, M. J. из студије *Childhood Attachment to Pets: Associations between Pet Attachment, Attitudes to Animals, Compassion, and Humane Behaviour*.

Резултати су обрађени дескриптивном статистиком помоћу статистичког програма SPSS/20.

Приликом обраде података скоровали смо зависне варијабле у две групе које се односе на показивање бриге и пријатељских односа према кућним љубимцима. У варијаблу коју смо назвали *Брига* убројали смо првих седам ставки („ударам га“, „милујем га“, „играм се“, „шетам га“, „чешљам га“, „проводим време“, „дозвољавам да буде у мојој соби“). У варијаблу *Пријатељство* убројали смо наредне три ставке („причам тајне“, „дајем воду“, „плачем када сам тужан“). Последња ставка била је „агресија“ која је имала једну ставку, те смо је изоставили у даљим анализама. Независне варијабле биле су пол и поседовање кућног љубимца.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Прво што нас је занимало колико ученика има кућног љубимца. Резултати су показали да од укупног броја испитаника 51% ученика има кућног љубимца. Када је у питању пол испитаника можемо рећи да су уједначени с обзиром да 50.5% дечака и 49.5% девојчица имају кућне љубимце. Велики број деце навео је да би волео да има кућног љубимца, што би могло да буде мотивација родитељима да додатно развијају љубав према животињама. Одласком у тропикаријум, зоолошки врт доприносимо развијању интересовања и љубави према животињама. Према истраживању које је спроведено са родитељима ученика трећег разреда у Београду 2017. године, деца су у највећем броју случајева били иницијатори одласка у зоолошки врт (Бојанић, 2017). У дечијим одговорима уочили смо да велики број деце има или би желео да има расног пса. Само један одговор био је да испитаник има пса мешанца као кућног љубимца, док су се у осталим одговорима могле пронаћи бројне расне псе попут померанца, лабрадора, хаскија и слично. Такође, 53% ученика навело је да има или би желео да има пса што га чини најпопуларнијом животињом међу кућним љубимцима ученик, на другом месту налазе се рибице са 10.3%, потом мачке са 9.4% и 5.1% ученика има корњаче за љубимца.

Т-тестом смо истражили да ли пол и поседовање кућног љубимца утиче на бригу и пријатељски однос са кућним љубимцима. Прво што смо истражили било је да ли пол утиче на бригу и пријатељски однос према кућним љубимцима.

Дескриптивна статистика

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
briga1	99	1.00	3.29	1.5541	.49288	1.025	.243	.725	.481
prjateljstvo1	99	.33	1.00	.6162	.17766	.183	.243	-.460	.481
Valid N (listwise)	99								

Табела бр. 1: Резултати дескриптивне статистике.

Услови t теста су испуњени, вредност Левиновог теста за варијаблу *Брига* износила је .913. Дакле, $t(97) = .701$, $p > 0.05$ што нам указује да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када је у питању брига о кућним љубимцима.

Имајући у виду да су у истраживању у Шкотској и Великој Британији девојчице показале да су више пријатељски настројне, истражили смо да ли пол утиче на пријатељски однос према кућним љубимцима. Вредност Левиновог теста била је .070. Резултати t -теста били су следећи $t(97) = .718$, $p > 0.05$, односно не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица при пријатељском односу према кућним љубимцима.

Друга независна варијабла била је поседовање кућног љубимца. T -тестом смо истражили да ли поседовање кућног љубимца утиче на бригу и пријатељски однос према кућним љубимцима.

Поседовањног љубимца на утицај бриге о истом је било прво што смо истражили. Вредност Левиновог теста износила је .043, док је $t(97) = 2.980$, $p > 0.05$ што нам указује да не постоји статистички значајна разлика између ученика који имају и који немају кућног љубимца када је у питању брига о истим.

Следеће што смо желели да сазнамо јесте да ли постоји статистички значјна разлика између ученика који имају и који немају кућног љубимца када је у питању пријатељски настројен однос. Вредност Левиновог теста износила је .266. Након испуњених услова t -тест је указао на следеће $t(97) = -.604$, $p < 0.05$. Постоји статистички значајна разлика између ученика који имају и који немају кућног љубимца када је у питању пријатељски однос према кућном љубимцу. Ученици који имају кућног љубимца показали су више пријатељски настројен однос.

ДИСКУСИЈА

Циљ нашег истраживања био је да истражимо колико деце има кућне љубимце и како се опходе према њима. У поређењу са претходно наведеним истраживањима уочићемо да је број ученика који имају кућне љубимце релативно сличан резултатима нашег истраживања. Било би занимљиво спровести анкету која би обухватила родитеље и истражити њихово мишљење и разлоге који утичу на одлуку преузимања или непреузимања кућних љубимаца. Родитељи би требало да имају на уму да кућни љубимци могу понудити деци аспекте емоционалне везаности као што су емоционално везивање, посебно пријатељство као и одржавање близине и сигурно уточиште (Carr, Rockett, 2017). Ученици су највише интересовања показали за пса као кућног љубимца. С обзиром да је у већини претходно наведених истраживања пас најпопуларнија животиња као кућни љубимац, може се поставити питање због чега ученици преферирају псе више у односу на мачке али и остале животиње.

Деца на узрасту од десет година показују задовољство на сваком умећу који раде, постају страсни читаоци, добро решавају проблеме (Vud, 2008). Можда би управо тада, не само родитељи већ и учитељи, требало додатно посветити пажњу и помоћи ученику да уочи на које начине може помоћи животињама, преузети на себе организацију одређених потреба животиња, развијати емпатију, допринети уважавању потреба животиња и многе друге. Истраживање спроведено на 12 основних школа на територији ужег центра града Београда, истражило је питање степена мотивисаности ученика за учење. Резултати указују да откривање новина, истраживање, изложеност изазовима су активности у којима ученици уживају. Ученици препознају лично ангажовање као важан услов учења и мотивације за учење, али и да је важно планирање и организација учења. Међутим, наставници, за разлику од ученика, сматрају да су ученици више заинтересовани за друге активности ван школе. Занимљив резултат истраживања односио се и на ставове ученика према природи, значаја и могућности развијања мотивације за учење у школском контексту. Наима, ученици истичу значај наставникових поступака који су усмерени на различите начине рада током учења и наставе уз подстицање и подржавање самосталности ученика на когнитивном нивоу (Вучетић, 2016). Уважавајући наведене одговоре, као предлог учитељи али и наставници би тебало да уводе иновације у рад са ученицима у виду употребе мобилних апликација, сарадње са организацијама које се баве удомљавањем животиња. Резултати истраживања из 2017/18. године у Београду су показали да ученици седмог разреда имају дигиталне компетенције за примену мобилних апликација у ванучионичкој настави природе и друштва (Томић и сар., 2019). Такође, учитељи заједно са родитељима могу организовати различите радионице где могу пустити децу да истраже и осмисле начине на које могу усрећити кућног љубимца, помоћи родитељима када је у питању брига о истим, организовати и направити временски план

о исхрани и шетњи животиња, одржавања кућица, гостовање родитеља као предавача и слично.

Истраживање реализовано у Србији 2012. године са 200 директора основних школа бавило се питањем партиципације родитеља у васпитно-образовном процесу. Резултати су показали да директори наводе приредбе, прославе, уређење школског простора, учествовање у хуманитарним акцијама и активностима школе као посебан вид успешне сарадње са родитељима. Такође, они високо вреднују учествовање родитеља у васпитно-образовним активностима али као највећу препреку у комуникацији са родитељима сматрају незаинтересованост родитеља за комуникацију са школом као и мањак комуникационих вештина (Врањешевећ, 2012). Сматрамо да би радионице, проведено слободно време са групом деце и кућним љубимцима, размена идеја помогле у зближавању и допринеле смањењу потенцијалних баријера успешне комуникације на релацији директор-родитељ, родитељ-родитељ, родитељ-дете, дете-дете. Провођењем слободног времена са кућним љубимцем, прављењем играчака, мажењем кућног љубимца омогућавамо ученицима да додатно ојачају своје емоције и приврженост према истим. Развијањем свести о одговорности према животињама утичемо на будућност и смањење броја напуштених животиња којих је све више.

Т- тестом смо доказали да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када је у питању брига и пријатељски однос према кућним љубимцима. У истраживању спроведеном у Шкотској и Великој Британији девојчице су показале веће брижно понашање у односу на дечаке, али свакако би требало узети у обзир и то да је наше истраживање спроведено на мањем узорку те у томе можемо пронаћи потенцијални разлог различитих резултата. Према (Hawkins, Williams, 2017) директан контакт са животињама током детињства, као што је брига о кућним љубимцима, може подстаћи развој везаности за кућне љубимце што можемо преписати разлогу наших добијених резултата да су веће пријатељско понашање према љубимцима показали ученици који имају истог.

ЗАКЉУЧАК

Велики утицај на децу поред родитеља и школе има и околина у којој одрастају. Суочавајући се са ситуацијама у свакодневном животу, деца имају прилике да развијају одговорност, вештине и способности које се могу применити како у контакту са људима тако и са животињама. Одрастањем уз кућног љубимца омогућавамо пријатнију атмосферу у породици, доприносимо развијању емпатије према животињама али и људима, пружамо деци могућност развијања хуманости и помагању слабијих од себе, што су особине које је потребно развијати на најранијем узрасту. Препреке попут страха према одговорности, издвајања слободног времена, посвећивање пажње, материјалних услова, родитељи не би требало да сматрају као непревазиђену препреку ка набављању кућног љубимца. Релативно уједначен број испитаника са и без кућног

љубимца може да буде подстицај родитељима којима имају кућне љубимце да заједно са децом укажу на бројне предности присуствовања пса, мачке, корњаче у животу породице. Сматрамо да би родитељи и учитељи могли на бројне начине да допринесу развоју свести о потребама кућних љубимаца. Шетња и игра са љубимцима, омогућавањем амбијента где дете истражује и манипулише у великом броју могу да замене игрице на телефону и бригу о виртуелним љубимцима. Наредна истраживања могу се спровести на већем узорку и у школама ван града и упоредити да ли постоји разлика између ученика у градским и руралним срединама. Такође, будућа истраживања могу се усмерити на емоционалну приврженост ученика према кућном љубимцу.

Литература:

1. Hawkins, D. R. and Williams, M. J. (2017). Childhood Attachment to Pets: Associations between Pet Attachment, Attitudes to Animals, Compassion, and Humane Behaviour. *Environmental Research and Public Health*. 14(5), 490.
2. Smojver-Ažić, S. i Topalović, Z. (2010). Uloga kućnih ljubimaca u socioemocionalnom razvoju djece školskog uzrasta. *Napredak*. 151 (2), 171-194.
3. Poresky, R. H. and Hendrix, C. (1990). Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*. 67 (1), 51-54.
4. Kellert, S. R. (1984). Attitudes toward animals: Age-related development among children. IN: M.W. Fox, Linda Mickley (Eds.) *Advances in animal welfare science 1984/85* (43-60). Washington, DC: The Humane Society of the United States.
5. Prokop, P. and Tunnicliffe, S. D. (2010). Effect of keeping pets on children's attitudes toward popular and unpopular animals. *Anthrozoos*. 23 (1), 21-35.
6. Мишчевић Кадиевић, Г. (2018). *Упознавање предшколске деце са околином: специфичности методичког приступа основним садржајима*. Београд: Учитељски факултет.
7. Божин, А. А. (2011). *Увод у психологију школског детињства*. Београд: Учитељски факултет.
8. Пајић, Б.З., Гардашевић, Ђ. Б. и Јаковљевић, Т.С. (2016). Преваленца гојазности код деце основношколског узраста. *Иновације у настави*. 29 (1), 105-116.
9. Beck, A. M. and Katcher, A. H. (2003). Future direction in Human-Animal Bond Research. *American Behavioral Scientist*. 47 (1), 79-93.
10. Бојанић, Љ. (2017). Значај посећивања зоолошких вртова од стране породица млађег школског узраста. У: Vilmos, J. i Horák. R. (ур.). *Évkönyv* (75-84). Szabadka: Újvidéki Egyetem.
11. Carr, S. and Rockett, B. (2017). Fostering secure attachment: Experiences of animal companions in the foster home. *Attachment Human Development*. 19 (3), 259–277.
12. Vud, Č. (2008). *U korak s razvojem*. Београд: Kreativni centar.
13. Вучетић Лалић, З. Н. (2016). Могућности развијања мотивације за учење:

- перспектива наставника и ученика. *Иновације у настави*. 29 (1), 1-15.
14. Томић, Б., Ристић, М. и Благоданић, С. (2019). Мобилне апликације у ванучионичкој настави природе и друштва. *Методичка пракса*. 13 (1). 195-216.
15. Враћешевић, Ј. (2012). Партиципација родитеља у образовно-васпитном процесу: могућности и ограничења. *Иновације у настави*. 25 (3), 15-26.

Ljaljana Bojanic
Faculty of teacher Education University of Belgrade

CHILDREN'S PET PREFERENCES AND TREATING PETS

Abstract: Pets contribute significantly to social, cognitive and emotional development of children. Taking into consideration the importance of pets in a child's life, this paper is focused on treating pets and children's pet preferences. The subjects were fourth-grade pupils in a primary school in Belgrade. We wanted to find out if children prefer pets and which ones, and then whether pupils differ in terms of gender and pet ownership regarding pet care and treating. Descriptive statistics have been applied, while t-test has been used as a technique. Results show that boys and girls are largely in the same position regarding pet ownership, and that pupils preferred mostly dogs as pets, which were followed by fish and cats. There is no statistically significant difference between boys and girls considering friendly pet treating. There is a statistically important difference between pupils who have pets and those who do not regarding friendly treating. It would be interesting to research why children prefer dogs, fish and cats to pets like hamsters, parrots etc. Further research can be focused on emotional attachment of pupils to pets.

Key words: pupil, pet, care, ownership, opinion.

Рад је примљен 10. 12. 2019. године, а рецензиран 20. 12. 2019. године.

Мср. Јелена Д. Станивуковић²⁹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 371.3:78]:373.2
стр. 289-302.

ЗАСТУПЉЕНОСТ РАЗЛИЧИТИХ ВИДОВА СТВАРАЛАШТВА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У 3. И 4. РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ³⁰

Резиме: Циљ рада је био да представимо значај и видове музичког стваралаштва и да утврдимо колико често су заступљени видови музичког стваралаштва које учитељи подстичу на часовима Музичке културе у 3. и 4. разреду основне школе. Испитивали смо колико често су заступљени следећи видови стваралаштва: импровизовани покрет уз слушању музику, смишљање илустрација уз слушани/певани музички пример, смишљање текста на познату мелодију, смишљање мелодије на стихове песника; смишљање мелодије и текста песме и креирање ритмичке пратње и аранжмана за извођење на ритмичким инструментима бројалици/песми/музичкој игри. Узорак истраживања је чинило 74 учитеља. Примењена је дескриптивна метода. Резултати истраживања су показали да би у будућности више требало радити на музичкој писмености ученика, пошто је она предуслов за рад на захтевнијим видовима музичког

²⁹ jelena.stanivukovic@uf.bg.ac.rs

³⁰Као полазиште рада коришћен је мастер рад Јелене Станивуковић *Улога учитеља у развоју музичког стваралаштва код ученика 3. и 4. разреда основне школе*, одбрањен 13. 7. 2017. на Учитељском факултету пред комисијом: проф. др Александра Милетић (председник комисије), доц. др Александра Стошић (ментор) и проф. др Слађана Јаћимовић (члан).

стваралаштва. Неопходно је наћи начин како би се учитељи подстакли да на часовима у области децјег музичког стваралаштва у 3. и 4. разреду ставе акценат на комплексније видове стваралаштва као што су смишљање мелодије на стихове песника, смишљање

мелодије и текста песме.

Кључне речи: музичко стваралаштво, музичка писменост, млађи школски узраст, настава Музичке културе.

УВОД

Музичко стваралаштво представља најквалитетнији вид музичких, често интегрисаних активности, односно најсложенији и најквалитетнији вид музичког функционисања. „Музичко функционисање обухвата структуре слушног опажања проистекле из карактеристика саме музичке целине, почива на музичкој когницији и обухвата жељено музичко понашање“ (Милетић, 2018:130). Ослањајући се на достигнућа развојне и когнитивне психологије морамо узети у обзир да узраст од 7. до 11. године представља одлучну прекретницу у менталном развоју јер долази до нових облика организације који завршавају конструкције скициране током претходног периода. У млађем школском узрасту дете достиже индивидуалну концентрацију, стварну сарадњу када се ради у групи, из егосентричног говора настаје спонтани због потребе да се повезане идеје логички доказују (Пијаже, 1996:44). Акције које имају корене у сензомоторној интелигенцији сада су стварне, менталне. Дете је у стадијуму „операција“ јер ствара целовите системе који су истовремено компатибилни и реверзибилни. При томе, операција представља било коју акцију чији је извор увек моторни, опажајни или интуитивни (Пијаже, 1996:52). „...Мишљење детета постаје логичко преко организовања система операција који подлежу заједничким законима целине“ (Пијаже, 1996:55). У музичкој настави, конзервација музичких склопова који се опажају и схватају суштина су сваке операције. Стога, можемо говорити о инваријантности тоналног центра, пулсације, метричке организације на основу опажања акцената, касније тонских висина после процеса поставке асоцијацијом на иницијалисе песама-модела, а онда када су „конзервисани“ – њиховом комбинаториком се уводи у певање из нотног текста. Музичко стваралаштво на пољу стварања мелодијских целина можемо очекивати тек после овог процеса. Додајмо изграђену представу о формалној компоненти са препознавањем сигнала почетка и сигнала завршетка и формирање музичких појмова што је у уској вези са слушном перцепцијом, а она са опажањем од стране других чула (Милетић, 2018). Из различитих перцептивних искустава постепено се развијају музички појмови који ученику омогућавају да прави поређења, организује звуке, генерализује и на крају примењује створене појмове на нове музичке ситуације. Када се у настави музичке културе за млађи школски узраст створе ови услови и ученици стекну сопствено искуство у виду звучног фонда који поседују, можемо очекивати музичко стваралаштво у настави Музичке културе за млађи школски узраст.

Истакнути педагози и музички психолози и педагози (Kvaščev, 1976, Kratus, 1991, Radoš, 2010) дошли су до закључка да музичко стваралаштво има велики утицај на свеукупни развој личности детета. О бројним добробитима музике у целовитом развоју детета постоје и бројна истраживања у којима се истиче утицај музике на когнитивни, емоционални, социјални и психомоторни развој (Hallam, 2010; Collins, 2013; Hogenes, van Oers i Diekstra, 2014). Такође се истиче позитиван утицај музичког образовања и активног учешћа у музичким активностима у стварању трансфера музичких способности на друге способности и вештине, поготово када је реч о музичком стваралаштву као најсложенијем виду музичких активности (Hallam, 2015). Из свих ових разлога, музичко стваралаштво представља изузетно важан део музичког образовања и у складу са тим исказује се потреба сагледавања и актуелизације овог сегмента наставе Музичке културе.

Теоријска полазишта

Поред извођења музике (изговор у ритму, певање, свирање) и слушања музике, битно место у садржајима Музичке културе заузима и музичко стваралаштво. Под музичким стваралаштвом у млађим разредима основне школе подразумевају се различити видови „музичке активности, од изражавања музичког доживљаја средствима других уметности до импровизације мањих музичких целина и пратње песама на дечјим инструментима” (Стојановић, 1996:122). Осврнућемо се на неке видове стваралаштва у настави Музичке културе.

Импровизовани покрет у настави музичке културе

Најједноставнији облик дечјег стваралаштва је импровизација покрета уз музику. Својствен је деци млађег школског узраста (Стојановић, 1996). Овај вид дечјег стваралаштва подразумева пажљиво слушање подстицаја односно музичког дела. Током музичких игара деца постепено стичу смисао за покрет, схватају везу између музике и покрета, развијају искуство у одабиру покрета. Евидентна је нераскидива веза музичке са физичком културом, јер ученици на часовима Физичке културе вежбају варијације брзине и дужине корака и промене смера кретања. Слободнији покрет карактерише велика доза маштовитости, разноликост у кретању у односу на делове слушане композиције као и одабир пригодних покрета који су у складу са карактером композиције – усклађеност покрета је адекватна темпу композиције, њеном облику, тј. форми, а почива на основној усклађености са равномерним протоком основних ритмичких јединица.

Спајање ликовног и креативног музичког израза

Музика је уметност чији садржаји остварују естетско дејство у непрекидном временском току и доживљавају се чулом слуха. Ликовна уметност је у односу на музичку статична и њени садржаји доносе представљање простора, а доживљавају се чулом вида. Ово указује на комплементарност ових уметности и могућност њиховог допуњавања. Такав став заступали су многи музички педагози при чему се истиче да се музички и ликовни развојни пут децјег стваралаштва одвија паралелно и да се способности постепено повећавају и изоштрују, па би ликовне и музичке садржаје било добро интегрисати (Tomerlin, 1969). Када имамо у виду спој ликовног и креативног музичког израза, ученик треба да има развијену способност да доживљено у музици преточи у ликовно дело, најчешће користећи технику сликања. Подстицај за ову врсту стваралаштва треба да буде непознато музичко дело. Наставник треба ученике да остави у потпуном незнању приликом припреме за активно слушање, да не открива назив дела као ни аутора како не би открио битне карактеристике тог дела и како би оставио деци могућност да сами замисле, закључе и насликају.

Синтеза музичког и литерарног изражавања

„Литерарно изражавање музичког доживљаја је заправо алтернатива ликовном” (Стојановић 1996:124). Наравно, када говоримо о литерарном изражавању које је за подстицај имало музичко дело, мислимо на коришћење речи као средства којим би се испољио индивидуални доживљај ученика. Према релевантним психолошким достигнућима сазнајемо да литерарно стваралаштво заправо замењује и потискује ликовно стваралаштво као етапу која је преживљена и превазиђена (Vigotski, 2005). Приликом децјег литерарног стварања, наставник би требало да инсистира на стваралачком писању у ком дете „изражава своје лично животно искуство, своје потребе, мисли и осећања на истинит, отворен и непосредан начин” (Gašić-Pavišić, 1990:123). Записивање доживљеног, из свог личног искуства, уз музику може имати и терапеутско дејство и позитивно утицати на развој личности. Ученици такође могу и да осмишљавају нови текст на већ познату мелодију, при чему се упућују да воде рачуна о подударану говорног и музичког ритма. Цео процес се одвија уз непрестано слушање мелодије коју изводи наставник док они осмишљавају текст.

Аранжирање музичке целине

Почетне музичке импровизације ученика кроз аранжирање могу да буду фрагменти већ познате мелодије или ритма. „Аранжирање као вид стваралаштва подразумева измишљање, комбиновање и извођење ритмичких мотива и звучних ефеката на одговарајућим инструментима у пратњи познате, претходно научене,

бројалице, песме или музичке игре” (Стојановић 1996:124). Аранжирање обухвата и импровизацију ритмичке пратње бројалици, песми или музичкој игри, као и сам избор инструмента за пратњу. Први и најнепосреднији корак ка импровизацији ритмичке пратње је рад на бројалицама уз покрете као што су корачање, плескање, тапшање колена, удар песницом о прса, тапшање рамена прекрштеним рукама, пуцкетање прстима итд. Редовним радом на извођењу аранжмана у настави музичке културе стварају се код деце звучни фонд и представе, и на тој основи они ће стварати сопствене импровизације. Пре него што се приступи стварању и извођењу сопственог аранжмана, песма коју ће да прати аранжман мора бити добро научена.

Наведене видове стваралаштва не треба посматрати изоловано већ их треба у континуитету комбиновати на часовима Музичке културе и интегрисати их у наставне садржаје. Карактеристика наставе музичке културе јесте интегративни приступ где су сви садржаји тематски и музички увезани – кроз обједињено музичко опажање, музичко извођење, музичко стваралаштво и схватање појмова и њиховог места у целини. Музички садржаји у спрези са музичким активностима најквалитетнији су облик како музичког тако и општег развоја детета под условом да дете учествује у музичком току, односно развија се кроз сопствено извођење музичке целине. У том контексту, музичко стваралаштво је најсложенији и најквалитетнији вид музичког функционисања детета.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је испитивање заступљености различитих видова стваралаштва на часовима Музичке културе у 3. и 4. разреду основне школе.

Циљ истраживања јесте да се утврди да ли, колико често и коју врсту децјег музичког стваралаштва учитељи подстичу у 3. и 4. разреду основне школе. Из овако постављеног циља дефинишемо следеће задатке истраживања:

1. испитати колико често је заступљен импровизовани покрет уз слушању музику;
2. испитати колико често је заступљено смишљање илустрација уз слушани/певани музички пример;
3. испитати колико често је заступљено смишљање текста на познату мелодију;
4. испитати колико често је заступљено смишљање мелодије на стихове песника;
5. испитати колико често је заступљено самостално смишљање мелодије и текста песме;
6. испитати колико често је заступљено креирање ритмичке пратње и аранжмана за извођење на ритмичким инструментима бројалици/песми/музичкој игри.

Случајни узорак истраживања чинило је 74 учитеља који су запослени у београдским градским општинама у јуну месецу 2017. године и то: 30 учитеља из ОШ „Бранко Ћопић”, 11 учитеља из ОШ „Лазар Саватић”, 10 учитеља из ОШ „Мајка Југовића”, 12 учитеља из ОШ „Бошко Палковљевић Пинки” и 11 учитеља из ОШ „Милан Ракић”. Сви испитаници су дипломирали у Београду на Учитељском факултету, а скоро 3/4 испитаника (74,32%) нема претходног или паралелног музичког образовања у односу на оно које су стекли на факултету. Користили смо дескриптивну методу. Техника коју смо користили је анкетирање, и с тим у вези формирана је анкета са скалом процене (**Прилог**). За обраду података коришћена је фреквенција (учесталост) и проценат одговора учитеља. Све податке смо табеларно приказали.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

1. **Импровизовани покрет уз слушању музику.** Прво питање односило се на то колико често је заступљен импровизован покрет на часовима Музичке културе код ученика 3. и 4. разреда. Фреквенције одговора учитеља су дате у **Табели 1**.

Табела 1. Фреквенције одговора учитеља и проценат заступљености импровизованог покрета уз слушању музику

	Често		Понекад		Врло ретко		Укупно	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Импровизовани покрет уз слушању музику	67	90,54	7	9,46	0	0	74	100

Импровизовани покрет уз слушању музику, као најједноставнији вид стваралаштва, често је заступљен на часовима Музичке културе. У трећем и четвртом разреду не би требало запоставити ни овај вид стваралаштва који је присутан од првог разреда основне школе, али би требало више времена посветити другим, комплекснијим видовима стваралаштва.

3. **Смишљање илустрација уз слушани/певани музички пример.** Друго питање односило се на то колико често је заступљено смишљање илустрација уз инструментални или вокални музички пример. Фреквенције одговора учитеља су дате у **Табели 2**.

Табела 2. Фреквенције одговора учитеља и проценат заступљености осмишљавања илустрација из слушани/певани музички пример

	Често		Понекад		Врло ретко		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Смишљање илустрација уз слушани/певани музички пример	74	100	0	0	0	0	74	100

Резултати су показали како се овај вид стваралаштва јавља на сваком часу, што не сматрамо добрим резултатом јер овај вид стваралаштва има доста изазова. Неретко се у пракси дешава да корелација између ликовне и музичке уметности није искоришћена у сврху развоја музичких способности кроз корелацију два наставна предмета, већ се прибегава илустрацијама у моментима када остане времена на наставном часу које се на овај начин „попуни до звона”. Како би се овај вид стваралаштва користио на прави начин, ученике би требало подстицати да разним врстама линија изразе кретање мелодије, динамику или неку другу компоненту и изражајни елемент композиције, јер то води правој интеграцији. На пример, ученик слуша мелодију и повлачи линије у складу са кретањем мелодије и њеним карактеристикама: легато – повлачењем непрекидне линије, а стакато – испрекидане цртице или тачкице. Сматрамо да би требало спајати ликовни и музички израз на часовима Музичке културе у прва два разреда основне школе, док би у трећем и четвртном разреду требало ставити акценат на друге видове стваралаштва, иако у *Наставном плану и програму за четврти разред* (НПП4, 2016) проналазимо недоследност у виду нелогичног споја где би ученици илустрацијом требало да искажу њима непознату композицију. Ову интеграцију треба условно схватити и приступити јој опрезно да не би била контрапродуктивна за развој креативности.

3. *Смишљање текста на познату мелодију*. Треће питање односило се на то колико често је заступљено смишљање текста на познату мелодију. Фреквенције одговора учитеља су дате у *Табели 3*.

Табела 3. Фреквенције одговора учитеља и проценат заступљености смишљања текста на познату мелодију

	Често		Понекад		Врло ретко		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Смишљање текста на познату мелодију	0	0	24	32,43	50	67,57	74	100

Резултати истраживања су показали да је овај вид стваралаштва запостављен на часовима Музичке културе, а могао би вишеструко да послужи музичком напредовању ученика и њиховом општем развоју. Ученике треба упућивати да треба да воде рачуна да се текст уклапа у већ познату музичку фразу. Смишљени текст ће одговарати мелодији уколико је остварено подударање говорног и музичког ритма. Константно упућивање да треба водити рачуна да се текст уклапа у познату музичку фразу, водиће ка уклапању говорног и музичког ритма, правилној дикцији и на крају изражајном певању. Овакви креативни ученички текстови могу се представити на одељенским приредбама.

4. Смишљање мелодије на стихове песника. Следеће питање односило се на то колико често је заступљено смишљање мелодије на стихове песника. Фреквенције одговора учитеља су дате у *Табели 4*.

Табела 4. Фреквенције одговора учитеља и проценат заступљености смишљања мелодије на стихове песника

	Често		Понекад		Врло ретко		Укупно	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Смишљање мелодије на стихове песника	0	0	0	0	74	100	74	100

Сви испитаници су одговорили да је на њиховим часовима Музичке културе врло ретко заступљен вид стваралаштва где ученици треба да осмисле мелодију на стихове песника. На овом виду стваралаштва могло би почети да се ради и у прва два разреда основне школе где би учитељ записао оно што ученици осмисле, а посебно у трећем и четвртном разреду где и сами ученици могу да запишу своје предлоге, а потом их и изведу. Да би се реализовао овај вид стваралаштва, неопходно је да ученици у свом искуству имају мноштво музичких примера које могу извести. Приликом смишљања мелодије, између осталог, ученици треба да покажу колико су научили из области музичке писмености која је предуслов за реализовање овог вида стваралаштва, тако да је питање којим интензитетом се ради на музичком описмењавању ученика.

5. Самостално смишљање мелодије и текста песме. Наредно питање односило се на то колико често је заступљено самостално смишљање мелодије и текста песме. Фреквенције одговора учитеља су дате у *Табели 5*.

Табела 5. Фреквенције одговора учитеља и проценат заступљености самосталног смишљања мелодије и текста песме

	Често		Понекад		Врло ретко		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Самостално смишљање мелодије и текста песме	0	0	0	0	74	100	74	100

Самостално смишљање мелодије и текста песме је врло ретко заступљено на часовима Музичке културе, што је и очекивано с обзиром на то да је ово најсложенији вид стваралаштва, и да је до овог нивоа тешко доћи јер је потребно кумулативно искуство у осталим видовима стварања. Као пример добре праксе наводимо фестивал дејег музичког стваралаштва који подразумева литерарно и музичко стваралаштво – ФЕДЕМУС, где учествују деца узраста од 7 до 15 година на којем стварају своје песме, а потом их и изводе.³¹

6. *Креирање ритмичке пратње и аранжмана за извођење на ритмичким инструментима бројалици/песми/музичкој игри.* Последње питање односило се на учесталост креирања ритмичке пратње и аранжмана за извођење на ритмичким инструментима. Резултати су приказани у Табели 6.

Табела 6. Фреквенције одговора учитеља и проценат заступљености креирања ритмичке пратње и ритмичких аранжмана бројалици/песми/музичкој игри

	Често		Понекад		Врло ретко		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Креирање ритмичке пратње и ритмичких аранжмана бројалици/песми/музичкој игри	70	94,6	4	5,4	0	0	74	100

На часовима Музичке културе је стварање ритмичке пратње, а затим и аранжмана за свирање на ритмичким инструментима уз познате бројалице/песме/музичке игре веома често заступљен. Ово је очекиван и задовољавајући податак који је веома охрабрујућ с обзиром на то да је опажање и извођење ритмичке компоненте основа за опажање, памћење и извођење музичке целине уопште. Са децом се ради од првог разреда опажање и извођење пулса (равномерног протока основних ритмичких јединица), тонских трајања – ритмичке окоснице (ритма) и груписања удара (препознавање и извођење наглашених и ненаглашених удара у оквиру основног

³¹ На интернет адреси канала на youtube-у „DKCBEOGRAD” могу се послушати и погледати примери дејег стваралаштва: <https://www.youtube.com/channel/UCTasYZ8L2N1cV11GReBh1GA>.

метричког обрасца), најпре кроз учење бројалица, потом и кроз извођење аранжмана по слуху, а касније и из нотног текста.

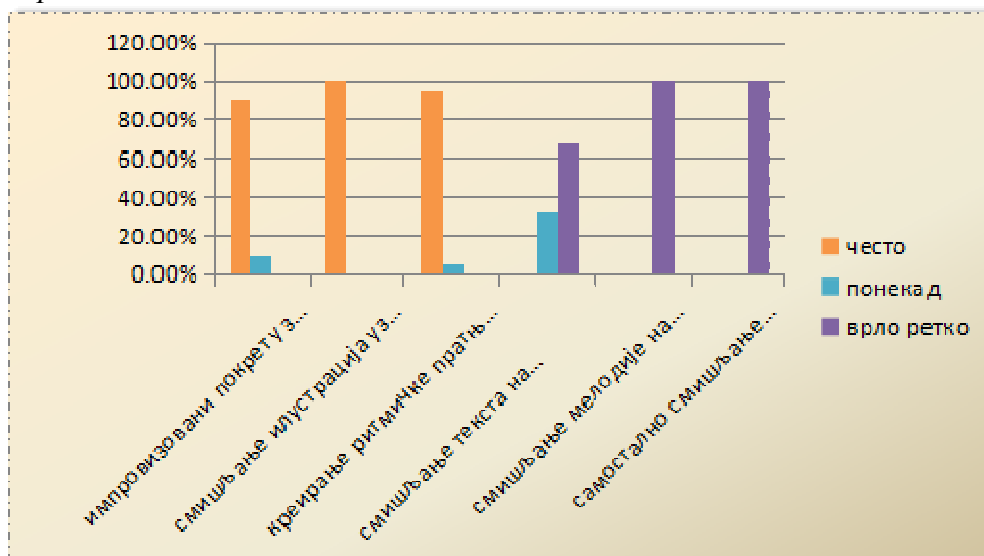
ЗАКЉУЧЦИ

Поред великог значаја рада на музичком стваралаштву у настави Музичке културе и огромног утицаја на развој музичких способности и целокупног развоја детета, музичко стваралаштво има велики утицај и на емотивни развој детета, а позитивна емоција унутар детета, као и у окружењу, неопходна је да би дете уопште музички стварало.

Када погледамо графички приказ (*График 1*) добијених резултата, очигледно је да учитељи најчешће на часовима спајају ликовно и музичко стваралаштво, о којем смо говорили да садржи пуно изазова и указали на недостатке у пракси.

Најзаступљенији видови стваралаштва на часовима Музичке културе су смишљање илустрација уз слушани/певани музички пример (100% често). Следе стварање покрета уз певање песме и креирање ритмичке пратње и аранжмана на ритмичким инструментима узбројалицу/песму/музичку игру (оба 94,6% често, 5,4% понекад), импровизовани покрет уз слушану музику (90,54% често, 9,46% понекад) и смишљање текста на познату мелодију (32,43% понекад, 67,57% врло ретко). Најређе се јављају смишљање мелодије на стихове песника (100% врло ретко) и самостално смишљање мелодије и текста песме (100% врло ретко).

График 1. Заступљеност садржаја на часовима на којима учитељи подстичу деље музичко стваралаштво



Да би се радило на захтевнијим видовима дечјег музичког стваралаштва, потребно је претходно радити на музичкој писмености ученика. Према Наставном плану и програму, предвиђено је да се започне музичко описмењавање ученика у 3. разреду основне школе (НППЗ, 2016). Добијени резултати посредно показују да се недовољно ради и најмање пажње посвећује раду на музичком описмењавању ученика и на томе би требало радити у будућности, не само у 3. и 4. разреду него и на припреми за музичко описмењавање кроз наставу у 1. и 2. разреду. Питање које се отвара овим истраживањем је на који начин подстакнути учитеље да на часовима у области дечјег музичког стваралаштва у 3. и 4. разреду ставе акценат на оне видове стваралаштва који се врло ретко одвијају у њиховом досадашњем раду (смишљање мелодије на стихове песника, смишљање мелодије и текста песме) који могу имати одличне резултате и најпримеренији су овом узрасту.

Литература

1. Collins, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education*, 31(2), 217–231.
2. Gašić-Pavišić, S. (1990). Natali Robinson Kol: Dečje stvaralaštvo je slobodno izražavanje ličnog životnog iskustva. U: Marjanović i sar. (1990). *Dečje jezičke igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Hallam, S., Council, M. E. (2015). The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Music Education Research Centre (iMerc)*.
4. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
5. Hogenes, M., van Oers, B., & Diekstra, R. F. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 10(3), 1507–1526.
6. Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*. Dostupno na: <http://pom.sagepub.com>, posećeno 11. 11. 2016.
7. Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.
8. Милетић, А. (2018). *Од народне тоналности до дур-мол система у настави музичке писмености*. Београд: Учитељски факултет.
9. Пијаже, Ж. (1996). Ментални развој детета. У: Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1996). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. стр.17–60.
10. Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
11. Станивуковић, Ј. (2017). *Улога учитеља у развоју музичког стваралаштва код*

- ученика 3. и 4. разреда основне школе. Београд: Учитељски факултет.
12. Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе: од I до IV разреда основне школе: приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Tomerlin, V. (1969). *Dječje muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Jelena Stanivuković
Faculty of Teacher Education
University of Belgrade

FREQUENCY OF VARIOUS FORMS OF CREATIVITY IN TEACHING MUSIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL – 3RD AND 4TH GRADE

Abstract: The aim of the paper was to present the significance and various forms of music creativity and to determine how often the forms of music creativity, which teachers encourage in the Music Culture classes in the 3rd and 4th grade of the primary school, are represented. We examined how often the following types of creativity are represented: improvised movement accompanied by music, making illustrations while listening instrumental or singing musical example, conceiving lyrics on a well-known melody, conceiving a melody on the lyrics of the poet; making melody and lyrics of songs and creating rhythmic escort and arrangements for performing on rhythmic instruments on a chant/song/musical play. The sample of the research consisted of 74 teachers. A descriptive method is applied. The results of the research showed that in the future more work should be done on the music literacy of pupils, since it is a prerequisite for work on more demanding forms of musical creation. In the area of children's music creativity in 3rd and 4th grade, it is necessary to find a way to encourage teachers to focus on more complex types of music creativity, such as creating melody on poetry texts, making both melody and song lyrics.

Key words: music creativity, music literacy, younger school age, teaching Music Culture.

Рад је примљен 14. 08. 2019. године, а рецензиран 01. 09. 2019. године.

Извори

1. Наставни план и програм за 3. разред ОШ. (2016). Доступно на: <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/3%20Nastavni%20program%20za%20treci%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>. Посећено: 15. 3. 2017.
2. Наставни план и програм за 4. разред ОШ. (2016). Доступно на: <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/3%20Nastavni%20program%20za%20cetvrti%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>. Посећено: 15. 3. 2017.

ПРИЛОГ
АНКЕТНИ УПИТНИК са скалом процене

Поштовани/а,

Пред Вама се налази анкетни упитник са скалом процене, чија се главна тема односи на заступеност видова **музичког стваралаштва** на часовима **Музичке културе**. Упитник је анониман, стога се надамо искреним одговорима како би се учинили одређени напори да ова врста истраживања добије своје заслужено место у научној експертизи која би помогла да се настава Музичке културе осавремени и унапреди.

Хвала Вам на издвојеном времену!

1. На којој установи сте дипломирали?

а) На Вишој Педагошкој академији. б) На Учитељском факултету.

Завршио/ла сам у _____ (упишите место)

2. Који је ниво Вашег претходног музичког образовања?

а) _____ година ниже музичке школе. (уписати број завршених година)

б) Завршена нижа музичка школа _____. (уписати назив школе и место)

в) _____ година средње музичке школе. (уписати број завршених година)

г) Завршена средња музичка школа _____. (уписати назив школе и место)

д) Немам музичког образовања.

3. На часовима на којима подстичем креативно музичко изражавање код ученика заступљени су (попуните табелу уписивањем X у одговарајуће поље):

	често	понекад	врло ретко
импровизовани покрет узслушану музику			
стварање покрета уз певање песме			
смишљање илустрација уз слушани музички пример			
смишљање илустрација уз песму која се пева			
смишљање текста на познату мелодију			
смишљање мелодије на стихове песника			
самостално смишљање мелодије и теста песме			
креирање ритмичке пратње (аранжирање)			
бројалици/песми/музичкој игри			

Сања Николић,
студент докторских студија Учитељског факултета
Универзитета у Београду

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 371.694:004
стр. 303-318.

ДИГИТАЛНИ УЏБЕНИЦИ ПРЕДМЕТА СВЕТ ОКО НАС ИЗМЕЂУ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА И ИСХОДА У ПРВОМ РАЗРЕДУ

Резиме: Пилот-пројекат „2000 учионица“ - „Дигитална учионица/дигитално компетентан наставник – увођење електронских уџбеника и дигиталних образовних материјала“ је започео у септембру 2018. године са циљем да се допринесе развоју дигиталне компетентности наставника и ученика. Основни циљ истраживања био је испитати које стандарде испуњавају дигитални уџбеници из предмета Свет око нас и у којој мери. Намера нам је била да дескриптивном методом откријемо и сагледамо стање анализом три дигитална уџбеника и дођемо до информација које су важне за унапређење квалитета и организације предмета Свет око нас. Трнутно у нашем образовном школском систему се дигитални уџбеници упоредо користе са папирним уџбеницима више као електронски додатак уџбенику. Анализирајући заступљеност стандарда у дигиталним уџбеницима установили смо да сви дигитални уџбеници који су анализирани у великом проценту преко 80% испуњавају основне стандарде у великом проценту, што је задовољавајуће.

Кључне речи: информатичко-развијајућа настава, дигитални уџбеник, стандарди

УВОД

Напредак у свим областима људског рада и живота остварује се захваљујући иновацијама. Главна карактеристика садашњег времена је промена, а окружење у којем делује школа битно се променило. Иако је већ три века васпитно-образовни рад по моделу Ј. А. Коменског чији су револуционарни домети педагошке концепције опште познати (разредно-часовни систем наставе, доступност образовања и нижим сталежима, образовни садржаји подељени на предмете, фронтална организација наставе), под утицајем информационе технологије постепено се напушта традиционална парадигма. „Школа, наставници и ученици налазе се у битно другачијем информационом окружењу него пре неколико деценија“ (Вилотијевић, Мандић, 2015:9). То налаже да школа мења традиционални приступ рада у коме су наставник и уџбеник једини извор информација. Применом нове технологије учење се подиже на виши мисаони ниво, настава се усмерава на откривање и решавање проблема кроз игру. „Примена методе игре у наставном раду, омогућава нам да деци представимо градиво на једноставан, њима близак и пре свега делотворан начин. Одабиром адекватног облика дидактичке игре која ће бити примењена може се за готово све наставне јединице света око нас или познавања природе и друштва, употребити ова наставна метода“ (Михаиловић, Николић, 2019:15). Информатичка компонента утиче на ефикасност наставног процеса у коме „предавачка настава неће нестати, али ће се користити ређе (у уводном делу рада са ученицима, објашњавању пројектних задатака, демонстрирању новина...)“ (Вилотијевић, Мандић, 2016: 10). Њоме се знатно подиже квалитет наставе, мења начин и средства васпитно-образовног рада, у друкчију позицију доводи ученика и наставника. Наставни процес постаје разноврснији, богатији, подстиче индивидуализацију учења, сараднички однос између ученика и наставника, подстиче осамостаљивање ученика, ученицима се приказују разноврсни садржаји интеграцијом текста, слике, тона звука и анимације и ученици имају повратну информацију о савладаности градива. За имплементацију информатичке парадигме у школи је неопходна информатичка опремљеност школе и оспособљеност наставника да модерну опрему користе.

Теоријске основе истраживања

Увођење нове наставне парадигме *информатичко-развијајуће наставе*, као и примена савремених метода и наставних средства наставног процеса, према Вилотијевићу и Мандићу (2015) услов су за подизање наставне *ефикасности*. Неопходно је подстицати ученике на самосталан и креативан истраживачки рад, стварати опуштену атмосферу а у исто време и подстицајну климу на часу, подстицати стваралаштво и вршити селекцију чињеница, ради лакшег разумевања градива.

Информатичко-развијајућа настава се посматра као покретачка снага психичког развоја ученика, а састоји се у усмеравању наставног процеса на реализацију природних потенцијала ученика. Од других концепција се разликује по њеној усмерености на општи личностни развој ученика: развој мишљења, емоционалне и моралне сфере и способности разумевања општег смисла сложености проучаваног садржаја. У центру развијајуће наставе је ученик који самостално стиче знање уз подстицајну и водитељску улогу наставника. У развијајућој настави нема неуспешних ученика, свако напредује према мери својих могућности. Систем развијајуће наставе су развили Елкоњин, Давидов, Л. В. Занков, Шаталов, чији су модели слични, а циљ им је да се сазнајни процес што више убрза и да се време савладавања наставног програма скрати тако што ће ученици усвојити што више информација у току наставног часа.

Темеље развијајуће наставе чине следећи кључни чиниоци, који чине њене структурне елементе: *информатизација наставног процеса, интерактивност, конструктивизам, критичко-еманципаторске основе, системност, евалуација и самоевалуација, хеуристичке основе и нова продторна организација и дидактичко-информатичка опремљеност наставних објеката* (Вилотијевић и Мандић, 2015).

Организација наставног рада на часу подразумева разноврсне делатности ученика и наставника које зависе од њиховог међусобног односа. Под традиционалном наставом природе и друштва подразумевамо предавачко-показивачку наставу у којој доминира фронтални облик рада. То је настава у којој су садржаји подједнако трансформисани и намењени сваком ученику, ученици усвајају готова знања, активности се свode на слушање и меморисање и мало су активни. Под савременом наставом природе и друштва подразумевамо демократску наставу, која уважава индивидуалне разлике међу ученицима. То је настава у којој су садржаји диференцирани, а у складу са тим и уџбеници, методе и облици рада (Грдинић и Бранковић, 2005).

Техничко-технолошки напредак, а нарочито развој информационо-комуникационе технологије унели су огромне промене у наставу што се испољава првенствено у организацији садржаја, примени нових метода, техника и медија. Те промене довеле су до подизања квалитета образовно-васпитног процеса што се огледа и у резултату и у ефикасности (Вилотијевић и Мандић, 2016). Мултимедијалност наставнику олакшава и побољшава рад са ученицима јер подиже квалитет комуникације између њега и ученика. То се постиже приказом дидактички обликованих садржаја преко међусобно повезаних интерактивних медија. Ученици су тиме стављени у далеко богатије и разноврсније ситуације за учење, делују на више чула, индивидуализују учење и дају много боље крајње исходе. Настава тако постаје доживљајнија, рационалнија и ефикаснија (Вилотијевић и Мандић, 2016).

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године („Сл. гласник РС“, бр.107/2012) препознаје значај и улогу нових технологија за унапређивање образовног система. У Србији је реализовано више пројеката који су за циљ имали подизање

дигиталне зрелости школа „Дигитална школа“, којим је формирано 2808 кабинета, „Креативна школа“, „Дигитални час“ и други. Пилот-пројекат „2000 учионица“ - „Дигитална учионица/дигитално компетентан наставник – увођење електронских уџбеника и дигиталних образовних материјала“ је започео у септембру 2018. године са циљем да се допринесе развоју дигиталне компетентности наставника и ученика.

Циљ пилот - пројекта „2000 дигиталних учионица“ у реализацији Министарства просвете, науке и технолошког развоја је увођење електронског уџбеника и дигиталног образовног материјала у први и пети разред основне школе у школској 2018/ 2019. години. У Закону о уџбеницима Републике Србије („Службени гласник РС“, 68/ 2015) уџбеник се одређује као „дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање вредносних ставова, подстицање критичког размишљања, унапређивања функционалних знања и развој интелектуалних и емоционалних способности ученика и полазника, а чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом“. Он треба да задовољава услове: да узорак знања из одређене области буде структуриран као систем знања и да се дидактичком обрадом тог садржаја адекватно води и усмерава процес учења (Ивић, 2003). Савремен уџбеник садржи и градиво проблемског карактера, наводи на размишљање, самосталан рад, мотивацију, радозналост и развој љубави према науци. На врло функционалан начин ово наставно средство обједињује традиционалне и савремене наставне методе и облике рада са ученицима. Дигитални садржаји (звучни записи, видео записи, анимације, галерије фотографија и интерактивни задаци) помажу развоју п Квалитет наставе је у великој мери повезан са квалитетом уџбеника. „Уџбеник је моћно средство утицаја. Што је бољи то је моћнији“ (Плут, 2003). Помоћу добро осмишљеног уџбеника у дидактичко-методичком смислу могућ је интензивнији утицај на развој ученика у:

- области когнитивне,
- афективне и
- конативне сфере личности

Дигитални уџбеник је дидактичко обликовано наставно средство које се користи у образовно-васпитном раду ради стицања знања, вештина, ставова и уверења који замењује или допуњује штампани уџбеник и који захтева примену ИКТ уређаја. Основни елементи штампаног уџбеника су текстови и илустрације, док су савременог дигиталног уџбеника интерактивни и мултимедијални елементи (Шћепановић и сар. 2018). Дигитални уџбеник је уџбеник који захваљујући електронском окружењу садржи све елементе штампаног уџбеника али је проширен елементима које омогућавају доступност и другим садржајима: слика, аудио, видео, анимација, симулација као и елементима који омогућавају виши степен функционалности: тестови, образовне игре, форуми који омогућавају интеракцију (Шћепановић и сар. 2018). Може се користити у контексту активног и колаборативног учења, омогућава више начина на основу којих се

може реализовати настава и подстицати учење, омогућава праћење непретка и олакшава процес вредновања и оцењивања.

За разлику од традиционалног уџбеника, дигитални уџбеник може допринети настави и учењу промовишући активну улогу ученика (кроз њихову директну интеракцију са уџбеницима), развој компетенција, саморегулацију процеса учења, диверсификовано организовану наставу и индивидуализацију. примењивих знања и социјалних компетенција.

Дигитални уџбеник се заснива на мултимедијалном хипертексту и стога није линеаран него се његов садржај грана.

Налази одређених истраживања указују на то да дигитални уџбеник доприноси унапређењу квалитета наставе и учења и повећању ученичких постигнућа (OECD, Beyond Textbooks; Digital Learning Resources as Systematic Innovation in the Nordic Countries. Paris: OECD Publishing, 2009). Дигитални уџбеник је пре свега уџбеник који мора да задовољи све опште стандарде квалитета уџбеника који се нпр. односе на садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и језичке захтеве. Градивне елементе дигиталног уџбеника чине:

- традиционални елементи: текст и илустрације;
- мултимедијални елементи: анимације, аудио-записи, видео-записи;
- интерактивни елементи: питалице, игре, симулације, вођене путање учења, опције за асинхрону и синхрону комуникацију;
- елементи за аналитику учења (Шћепановић и сар. 2018).

Дигитални уџбеник Света око нас у првом разреду основне школе својом концепцијом и садржајима прати захтеве савремене дигиталне наставе коју одликују персонализованост, интерактивност и аутоматизација. На врло функционалан начин ово дигитално наставно средство обједињује традиционалне и савремене наставне методе и облике рада са ученицима. Дигитални садржаји овог уџбеника (звучни записи, видео записи, анимације, галерије фотографија, интерактивни задаци) помажу у развоју примењивих знања и социјалних компетенција. Интерактивни задаци су разноврсни, јасни, искуствено блиски ученицима и директно усмерени на постизање прописаних исхода. Разноврсни и атрактивни садржаји додатно подстичу заинтересованост ученика и нуде другачији приступ градиву, а ученик увек добија повратну информацију о томе колико је био успешан у усвајању нових знања. Кретање кроз дигиталне садржаје прилагођено је узрасту, знању и вештинама ученика и тиме се олакшава процес учења чинећи га богатијим, креативнијим и занимљивијим. Програм предмета СОН задржао је постојећи оквир, фонд од 2 часа недељно, односно 72 часа годишње и досадашњи ЗАВИЧАЈНИ ПРИНЦИП (принцип животне близине) који одређује просторну и временску блискост природних и друштвених појава. У првом разреду креће се од просторно и временских најближих феномена за ученике, док се у старијим разредима постепено шири. Оквир унутар ког се остварују предметни исходи у првом разреду чине садржаји из најближег и непосредног окружења ученика: дом, школа, насеље.

Дигитални уџбеник нуди иновативне мултимедијалне и интерактивне садржаје

попут едукативних филмова, 2Д и 3Д анимација, интерактивни задаци, галерија слика. Кретање кроз садржаје је једноставно и лако. Мултимедијални додаци прате сваку лекцију у уџбенику.

Разноврсни садржаји подстичу заинтересованост ученика и нуде другачији приступ градиву, а ученик увек добија повратну информацију о томе колико је био успешан у усвајању нових знања. Дигитални уџбеници су иновативни, прилагођени узрасту, функционални и прегледни. Наставнику обезбеђују виши квалитет наставног процеса, а ученику олакшавају процес учења чинећи га богатијим, креативнијим и занимљивијим.

Имплементацијом дигиталних уџбеника у школама улога наставника се мења, он више није доминантан извор информација који контролише све информационе токове у образовно-васпитном процесу него постаје аналитичар тих токова и сарадник ученицима који самостално раде. У том процесу он припрема задатке усмерене на критичку анализу и систематизацију и проблема стваралачког и истраживачког карактера (Вилотијевић и Мандић, 2016). Наставник развија мотивацију за промену рутине дидактичких поступака, али постаје водитељ, мотиватор и сарадник:

- осмишљава више извора из којих ученици могу да уче,
- укључује ученике у ситуације током којих се стичу нова искуства
- омогућава да ученик својим реакцијама и одговорима усмерава ток наставног процеса,
- подстиче климу радозналости,
- употребљава когнитивну терминологију (класификује, анализира, креира и сл.),
- подстиче и уважава слободу ученика
- користи непосредне, изворне податке и примарне изворе за примену током интеракција,
- не дели сазнајни од истраживачког процеса
- захтева јасно изражавање ученика.

Образовање оријентисано на исходе не говори о темама, већ о унапред дефинисаним исходима учења (Шћепановић и сар., 2018). У односу поучавања и учења, актуелне промене су далекосежне, и у тој мери интезивне и обухватне да већ данас доводимо у питање школу као класичну институцију какву је познајемо већ неколико векова. Школа се, свакако, не може битно мењати, а да ученици и наставници остану у истом положају. Не може се прећи из емпиријске дидактике, поучавања заснованог на искуству ученика, карактеристичном за стари свет, у научну, па из научне у медијску дидактику. На помолу је епоха дигиталне школе, информатичке писмености и културе (Шеховић, Прушевић-Садовић, 2019). Стратегија образовања у Србији до 2020. године препознаје значај и улогу нових технологија за унапређење образовног система. Дигитални уџбеник се промовише широм света кроз улагање у инфраструктуру школа, образовање наставника, реформе плана и програма, као и кроз промену начина вредновања и оцењивања ученика (Николић, 2019). Дигитализација уџбеника се промовише широм света. Влада САД је поставила циљ увођења дигиталних уџбеника

за све школе у 2012. години (Бела кућа 2012) и Министарство образовања Француске објавили су извештај (Eduscol, 2012) у трајању од пет година (2009-2014) у вези са експерименталним школама које користе дигиталне уџбенке. Поред тога, кинеско министарство образовања основало је професионалну организацију у вези са дигиталним уџбеницима у 2010. години да истражују и успостављају стандарде за дигиталне уџбенике и промовишу увођење и ширење дигиталних уџбеника кроз пилотске школе, посебно у Пекингу и Шангају (KEDI, 2014). Одржавање таквих међународних иновација, корејског Министарства образовања и његовог јапанског колеге најавила је имплементацију дигиталних уџбеника за 2018. и 2020. на почетку 2016. године (MEKST, 2017 & Cho, 2017). Дигиталне технологије омогућавају промене наставне праксе али их не гарантују. Она укључује улагање у инфраструктуру, у образовање наставника, промену наставног плана и програма, промену начина вредновања и оцењивања ученика, отварање приступа садржајима и сл. (Шћепановић и сар., 2018).

Страни аутори уџбеник виде као главни извор информација, инструмент поучавања и учења са снажним утицајем на развој младих генерација, који могу најлакше и најбрже допринети развојним променама у школи (Mikk, 2000).

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ пилот - пројекта „2000 дигиталних учионица” у реализацији Министарства просвете, науке и технолошког развоја је увођење електронског уџбеника и дигиталног образовног материјала у први и пети разред основне школе у школској 2018/ 2019. години. Основна интенција наставе СОН усмерена је на развој интелектуалних, психо-физичких, когнитивно-конативних и социјално-афективних сфера личности, што се одражава у наведеном циљу за крај циклуса и датим предметним исходима. Предметни исходи СОН показују шта је ученик оспособљен да учини, предузме и изведе.

Суштина је у томе да садржаји буду у функцији остваривања исхода, а учитељ има слободу избора уџбеника, повезивања садржаја, метода наставе и учења и активности ученика како би водио ученике ка остваривању датог исхода. С тим у вези определили смо се да *предмет нашег истраживања* буде колико дигитални уџбеници из предмета Свет око нас за први разред испуњавају стандарде који су прописани законом. Намера нам је да дескриптивном методом откријемо и сагледамо стање анализом три дигитална уџбеника и дођемо до информација које су важне за унапређење квалитета и организације предмета Свет око нас. Стандарди су дати у форми исказа и представљају услове који морају да испуне наставна средства да би била одобрена за употребу. Они се односе на:

1. садржај
2. педагошко-психолошке захтеве

3. дидактичко-методичке захтеве
4. ликовно-графичке захтеве
5. техничку опремљеност

Врсте стандарда су:

1. Садржај уџбеника је релевантан за остваривање програма наставе и учења.
2. Уџбеник подстиче развој ученика и омогућава самостално учење.
3. Уџбеник је обликован у складу са дидактичко-методичким захтевима.
4. Језик уџбеника је одговарајући и функционалан уџбеник поштује језичку и правописну норму.
5. Уџбеник је ликовно-графички обликован и технички опремљен.
6. Уџбеник је дат у дигиталном формату погодном за приказ на различитим уређајима.

Основни *циљ истраживања* био је испитати које стандарде испуњавају дигитални уџбеници из предмета Свет око нас и у којој мери. *Општа хипотеза* истраживања је да дигитални уџбеници предмета Свет око нас испуњавају све стандарде образовања и у већој мери.

Независне варијабле истраживања биле су наставне теме и број наставних јединица, док су *зависне варијабле* представљали уџбеници за предмет Свет око нас за први разред издавачких кућа „Фреска“, „Клет“ и „Нови Логос“ које су представљене Табелом 1.

ТАБЕЛА 1. СТРУКТУРА УЗОРКА ПРЕМА БРОЈУ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА

УЏБЕНИК СОН ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	НАСТАВНЕ ТЕМЕ	БРОЈ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА	УКУПНО:
ИЗДАВАЧКА КУЋА „ФРЕСКА“	1. ЈА И ДРУГИ 2. ПОРОДИЧНИ ДОМ 3. ЗДРАВЉЕ И БЕЗБЕДНОСТ 4. ОРИЕНТАЦИЈА У ПРОСТОРУ 5. ЧОВЕК СТВАРА 6. РАЗНОВРСНОСТ ПРИРОДЕ	12 4 14 10 8 34	14,63% 4,87% 17,07% 12,19% 9,75% 41,46%
ИЗДАВАЧКА КУЋА „КЛЕТ“	1. ЈА И ДРУГИ 2. ПОРОДИЧНИ ДОМ 3. ЗДРАВЉЕ И БЕЗБЕДНОСТ 4. ОРИЕНТАЦИЈА У ПРОСТОРУ 5. ЧОВЕК СТВАРА 6. РАЗНОВРСНОСТ ПРИРОДЕ	9 6 9 5 4 21	16,66% 11,11% 16,66% 9,25% 7,40% 38,88%
ИЗДАВАЧКА КУЋА „НОВИ ЛОГОС“	1. ЈА И ДРУГИ 2. ПОРОДИЧНИ ДОМ 3. ЗДРАВЉЕ И БЕЗБЕДНОСТ 4. ОРИЕНТАЦИЈА У ПРОСТОРУ 5. ЧОВЕК СТВАРА 6. РАЗНОВРСНОСТ ПРИРОДЕ	9 6 6 8 6 17	17,30% 11,53% 11,53% 15,38% 11,53% 32,69%

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

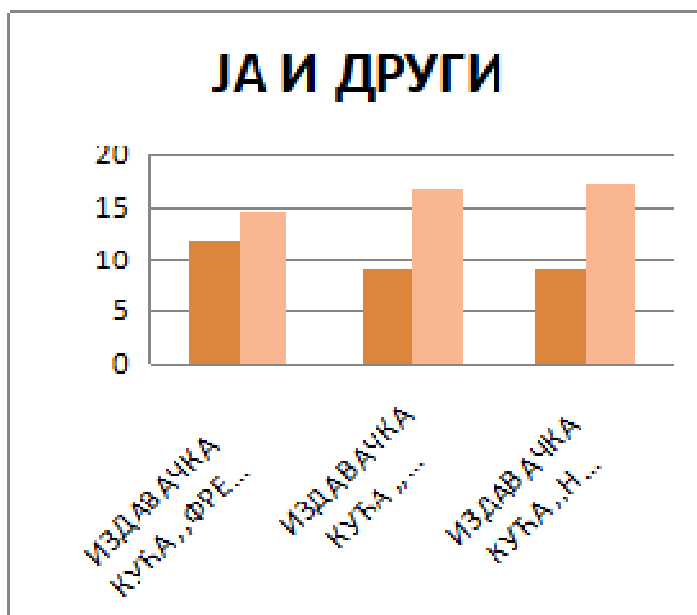
Истраживање је спроведено од јануара до маја 2019. године. У истраживању је коришћена анализа садржаја квантитативна и квалитативна анализа уџбеничких садржаја. Анализа садржаја је обављена на уџбеницима предмета СОН за први разред одобрених од стране Министарства просвете Р Србије за школску 2018/ 2019. годину.

Из популације акредитованих уџбеника СОН одобрени су и анализирани уџбеници:

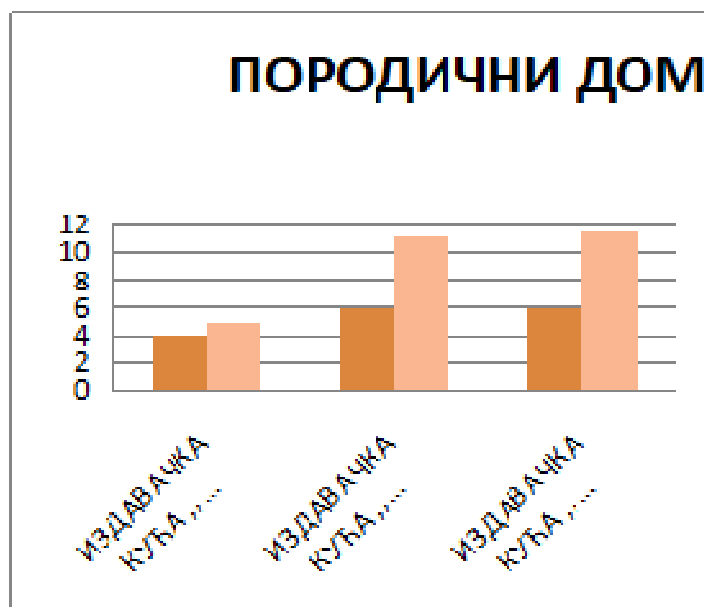
1. Свет око нас С. Јоксимовић „Фреска” Београд 2018. године
2. „Маша и Раша” Свет око нас З. Гаврић и Д. Миловановић „KLETT” Београд 2018. године
3. Свет око нас Љ. Стокановић, Г. Лукић и Г. Субаков Симић „Нови Логос” Београд 2018. године

У графиконима су представљене наставне теме према броју наставних јединица и њихова заступљеност у дигиталним уџбеницима датих издавачких кућа. На основу Графикона 1. Установљавамо да је наставна тема „Ја и други“ према броју наставних јединица углавном уједначена у свим дигиталним уџбеницима, за разлику од теме „Породични дом“ која је мање заступљена у дигиталном уџбенику „Фреска“ Графикон 2.

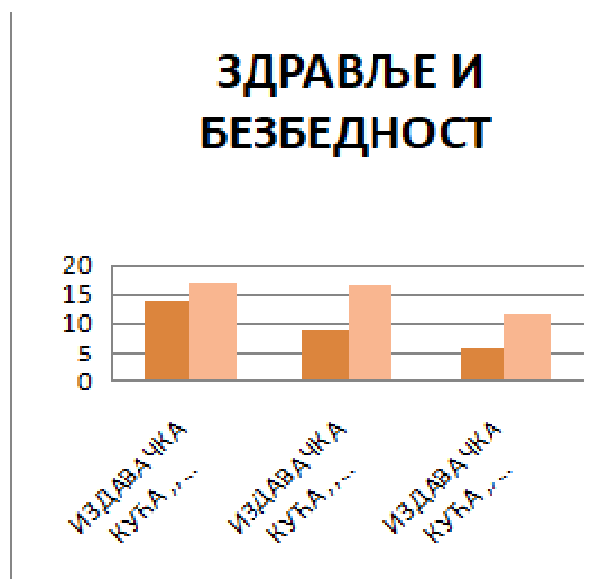
Графикон 1. Наставна тема Ја и други



Графикон 2. Наставна тема Породични дом

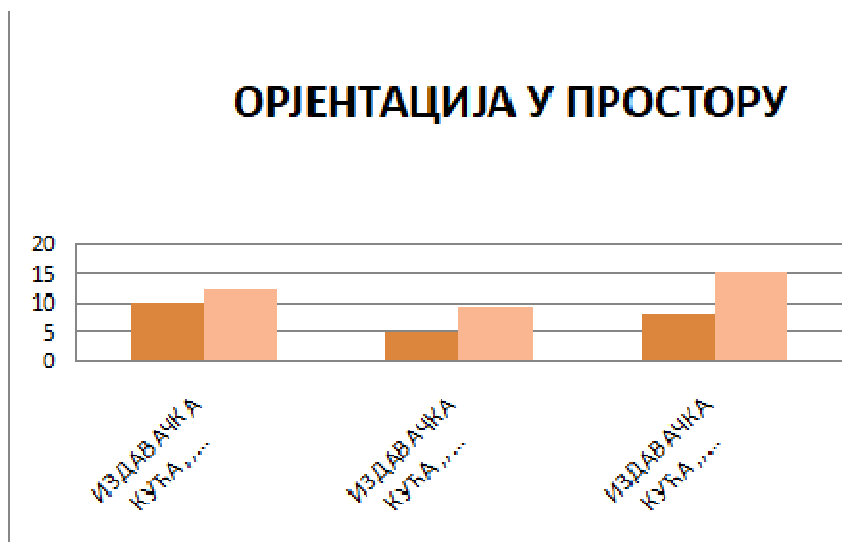


Графикон 3. Наставна тема Здравље и безбедност



На Графикону 3. Уочавамо да је наставна тема „Здравље и безбедност“ најмање заступљена у издавачкој кући „Нови Логос“, док је у ове две уједначена и више заступљена. Наставна тема „Орјентација у простору“ најмање је заступљена у дигиталном уџбенику издавачке куће „Клет“ Графикон 4.

Графикон 4. Наставна тема Орјентација у простору



Графикон 5. Наставна тема Разноврсност природе



Графикон 6. Наставна тема Човек ствара



Анализом смо установили да је наставне тема „Разноврсност природе“ прилично уједначена у дигиталним уџбеницима док је наставна тема „Човек ствара“ заступљена са бројем наставних јединица највише у дигиталном уџбенику издавачке куће „Нови Логос“ Графикони 5. и 6.

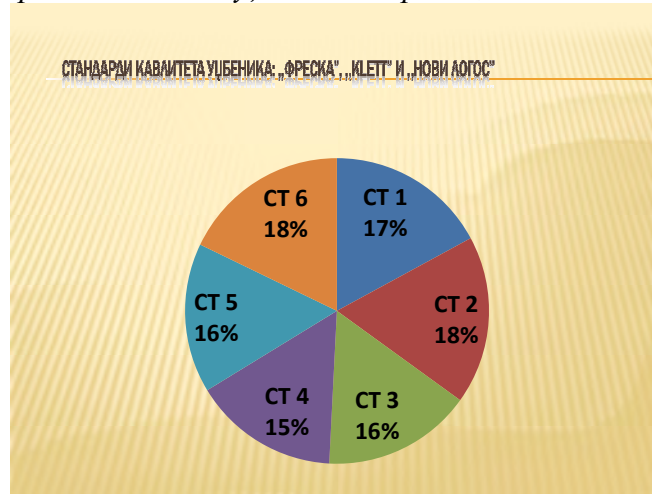
Анализирајући заступљеност стандарда у дигиталним уџбеницима установили смо да сви дигитални уџбеници који су анализирани у великом проценту испуњавају основне стандарде у великом проценту. Тај проценат се креће преко 80% испуњености стандарда што је задовољавајуће што можемо видети у Табели 2. Највише су остварени други и шести стандард са процентом 100% који се односе на развој ученика и подстицање ученика на учење, као и да је дигитални уџбеник лак за приказивање на различитим уређајим који су доступни у школи. Што се тиче стандарда који су остварени у најмањем проценту 88,88% то су трећи и пети стандард који се односе на дидактичко-методичко обликовање уџбеника као и ликовно-техничко обликован и технички опремљен.

ТАБЕЛА 2. СТАНДАРДИ КАВЛИТЕТА УЏБЕНИКА: „ФРЕСКА“, „KLETT“ И „НОВИ ЛОГОС“

КАТЕГОРИЈЕ	ДИГИТАЛНИ УЏБЕНИЦИ	ФРЕКВЕНЦИЈЕ	ПРОЦЕНТИ	УКУПНО F/ %
СТАНДАРД 1	ФРЕСКА	8	100	95,83 %
	КЛЕТ	8	100	
	НОВИ ЛОГОС	7	87,5	
СТАНДАРД 2	ФРЕСКА	9	100	100%
	КЛЕТ	9	100	
	НОВИ ЛОГОС	9	100	
СТАНДАРД 3	ФРЕСКА	6	100	88,88%
	КЛЕТ	5	83,33	
	НОВИ ЛОГОС	5	83,33	
СТАНДАРД 4	ФРЕСКА	4	80,00	86,66%
	КЛЕТ	4	80,00	
	НОВИ ЛОГОС	5	100,00	
СТАНДАРД 5	ФРЕСКА	5	83,33	88,88%
	КЛЕТ	5	83,33	
	НОВИ ЛОГОС	6	100,00	
СТАНДАРД 6	ФРЕСКА	3	100,00%	100%
	КЛЕТ	3	100,00%	
	НОВИ ЛОГОС	3	100,00%	

Посматрајући Графикон 7. можемо закључити да је у уџбеницима Издавачких кућа „Клет“, „Фреска“ и „Нови Логос“ најмање остварен стандард 4 који се односи на језик уџбеника и правописну норму на чему би требало значајно порадити.

График 7. Стандарди квалитета уџбеника: Фреска, Клет и Нови Логос



ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Предност дигиталног уџбеника је што се они лакше ажурирају у односу на традиционалне папирне уџбенике који се морају штампати, чинећи више дигитални уџбеник еколошки. Технологија наставља да побољшава дигиталне уџбенике, а сада

постоје могућности повезивања на образовне веб странице и интерактивне веб странице за ученике. Ученици углавном имају мобилни телефон, а већина њихових мобилних телефона има интернет, те им је коришћене дигиталних уџбеника лако. Један врло важан разлог за укључивање дигиталних уџбеника је неизбежна промена на више технолошки вођени образовни амбијент.

Што се тиче недостатка а дигиталних уџбеника они функционишу само ако имате уређај да их користите. Да би имали приступ дигиталном уџбенику морате имати и приступ Интернету. Неки људи се жале на напрезање очију након читања дуги временски период што се може сматрати недостатком.

Пребацивање на дигиталне уџбенике може бити неизбежно, али може се задовољити са отпором, као и све промене. Предности изгледа надмашују недостатке и са глобализацијом и технологијом која отвара пут за будућност.

Трнутно у нашем образовном школском систему се дигитални уџбеници упоредо користе са папирним уџбеницима више као електронски додатак уџбенику. Тако да дигиталним уџбеником појачавамо интеракцију и активности на часу, а папирни уџбеник попуњавамо, читамо и за сада комбинација ова два уџбеника се показала као успешна.

Овим истраживањем смо установили да је општа хипотеза потврђена и да је већина образовних стандарда који су прописани законом и остварена, као и наставне теме које су заступљене, тако да можемо свакако препоручити употребу дигиталних уџбеника у основним школама као подршку успешном образовно-васпитном процесу.

Литература:

1. Влада Републике Србије (2012): *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (бр.107/ 2012). Београд РС: „Службени гласник“;
2. Вилотијевић, М., Мандић, Д. (2015): *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама*, Учитељски факултет, Београд;
3. Вилотијевић, М., Мандић, Д. (2016): *Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи*, Српска академија наука, Учитељски факултет Београд;
4. Грдинић, Ђ., Бранковић, Н. (2005): *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*, Култура, Бачки Петровац;
5. Закон о уџбеницима Републике Србије (2015): „Службени гласник РС“ бр. 68/ 2015;
6. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Приручник за примену метода активног учења-наставе*, Институт за психологију, Београд;
7. Михаиловић, Б., Николић, И. (2019): Утицај методе игре на трајност знања, умења и навика у настави света око нас. *Методичка теорија и пракса часопис за наставу и учење*, бр. 1/ 2019, стр. 7-20, Vol.13 година XIX, Београд;
8. Mikk, J. (2000): *Textbook: Research and writing*. Frankfurt: Peter Lang;
9. МЕКСТ (Јапанско Министарство просвете, културе, спорта, науке и технологије) (2017) Резултати истраживања о тренутној ситуацији информација о образовању у школи.
10. Николић, С. (2019): Дигитални уџбеници предмета Света око нас између наставног садржаја и исхода у првом разреду, *Међународни научни скуп: Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Учитељски факултет
11. OECD (2009): *Beyond Textbooks: Digital Learning Resources Systematic Innovation in the Nordic Countries*. Paris: OECD Publishing;
12. Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби „Службени гласник РС“ , бр. 42/ 2016 и 45/ 2018;
13. Плут, Д. (2003): *Уџбеник као културно-потпорни систем*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
14. „Службени гласник РС“ бр. 107/ 2012;
15. „Службени гласник РС“ бр. 68/ 2015;
16. Шћепаковић, Д., Лечић Цвтковић, Д., Марић, Ф. (2018): *Дигитална учионица/ дигитално компентан наставник – увођење електронског уџбеника и дигиталног образовног материјала*, Завод за унапређење образовања и васпитања: Београд;
17. Шеховић, С., Прушевић Садовић, Ф. (2019): Промене у организацији и садржајима

- наставе, *Међународни научни скуп: Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Учитељски факултет: Београд;
18. *Свет око нас* С. Јоксимовић „Фреска” Београд 2018. године;
19. „Маша и Раша” *Свет око нас* З. Гаврић и Д. Миловановић „KLETT” Београд 2018. године ;
20. *Свет око нас* Љ. Стокановић, Г. Лукић и Г. Субаков Симић „Нови Логос” Београд 2018. године;

Sanja Nikolic,
PhD student at the Faculty of Teacher Education,
University of Belgrade

DIGITAL COURSES WORLD AROUND US BETWEEN TEACHING CONTENTS AND FIRST-CLASS OUTCOMES

Summary: The '2000 Classroom' Pilot Project - 'Digital Classroom / Digital Competent Teacher - Introducing Electronic Textbooks and Digital Educational Materials' started in September 2018 with the aim of contributing to the development of digital competence of teachers and students. The main objective of the research was to examine what standards the digital textbooks in the World Around Us subject meet and to what extent. Our intention was to use the descriptive method to discover and review the situation by analyzing three digital textbooks and to obtain information that is important for improving the quality and organization of the World around us. At present, in our educational school system, digital textbooks are being used in parallel with paper textbooks more as an electronic supplement to the textbook. Analyzing the representation of standards in digital textbooks, we found that all digital textbooks analyzed in a large percentage over 80% meet the basic standards in a large percentage, which is satisfactory.

Key words: informatics-developing teaching, digital textbook, standards

Рад је примљен 23. 10. 2019. године, а рецензиран 15. 11. 2019. године.

Ђорђе Јанковић
Учитељски факултет
Универзитета у Београду

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 81'23-053.4
159.946.3:373.2
стр. 319-340.

РАЗВИЈАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ДУХУ ГОДИНА УЗЛЕТА – НА ПРИМЕРУ РАЗВОЈА МОРФОЛОШКОГ СИСТЕМА

Резиме: У раду се разматрају начини на које је подстицање језичких компетенција усклађено с погледом на дете које нуде *Основе програма предшколског образовања и васпитања* (богато потенцијалима, креативно, целовито биће, биће игре...) и дају предлози за усклађивање традиционалне методичке праксе, очитоване у усмереним активностима, с пројектним приступом. Истичу се потенцијали за интегрисање језичких вежби са садржајима других подобласти развоја говора и других развојних области. Пажња се усмерава на подстицање развоја морфолошког система, с циљем да се расветле два његова аспекта: начини за подстицање усвајања (1) морфолошких (флективних) и морфофонолошких образаца и (2) творбених образаца. Открива се да васпитачева припрема за рад на усвајању творбених модела захтева свест о путевима сазнавања твореница, начинима давања модела, начинима представљања значења твореница или њихових форманата, разумевању творбеног значења, избору творбених модела и конкретних примера и о начину њиховог ексцерпирања. Закључује се да квалитетан холистички приступ детету, поред општих педагошких, изискује уважавање и предметних методичких принципа, какви су наведени.

Кључне речи: језичке компетенције, морфологија, уопштавање, творбени модел, творбено значење.

УВОД

Језик је једна од карактеристика које човеку као врсти обезбеђују идентитет. На темељима развоја језика развијају се и друге способности пресудне за његов живот: мишљење, друштвеност, емоције, комуникација, креативност. Та чињеница промишљању о начинима подстицања језичких компетенција у васпитно-образовном раду с децом предшколског узраста даје посебну важност. Циљеви језичког развоја грубо би се могли конкретизовати кроз разне видове комуникације: постављање питања, добијање и давање информација; разумевање и изражавање својих осећања, мисли, идеја, запажања, закључака, потреба и жеље; те расправљање о њима, а сви ти видови вербалне рецепције или продукције почивају на језичком систему, састављеном од више подсистема: фонетског, граматичког, семантичког, прагматичког... Они пак, а међу њима посебно фонетски, стоје у тесној вези с развојем ране писмености (вези говореног и писаног језика), који у овом раду, заједно с развојем вештина разумевања текста, остављамо ван анализе.

Матерњи језик се, за разлику од многих других компетенција које васпитач у вртићу подстиче, усваја спонтано. Мада чак и „примитивни“ облици педагогије као што је народна испољавају некакву усмереност на подстицање усвајања језика (говор упућен деци, ређалице, ташуњалке, брзалице, разбрајалице), у тим случајевима ипак нема посебног системског подучавања. Отуд је задатак васпитача понајвише у томе да децу *окожује* примерима говора који ће они по моделу усвајати природно и *буду интересовање* за језик.

Принципи на којима почива методика развоја говора и начини на које она остварује циљеве у својој бити су садржани и у теоријским постулатима *Година узлета* (2018), будући да језик и језичко стваралаштво представљају изванредни пример вредности које нуде *Основе програма* (= *Године узлета*, 2018). Од многих аспеката у којима подстицање развоја говора може опримерити приступ децјој добробити – овде ћемо објаснити неке.

1. Развој језичких компетенција кроз односе и делање

1.1. Тезу да је дете *компетентно и богато потенцијалима*, да је *посвећено учењу* сјајно потврђује спонтаност у усвајању говора. И без икаквог професионалног подстицања (родитељ најчешће нема никаквих психолошких, педагошких или лингвистичких знања), дете од рођења природно усваја тако сложени механизам као што је језик, слушајући говор одраслих и, с временом, узимајући учешћа у њему. Оно конструише знање *само*, испробавајући различите језичке могућности и говорно делајући. Та чињеница васпитача професионалца упућује на то (1) да дете током

усвајања матерњег језика само *подржава и усмерава*, како би му тај развојни пут олакшао, и (2) да изазове ситуације учења у којима ће дете језички *истраживати и делати*, уместо досадашње праксе подучавања из позиције моћи и знања.

1.2. Дете, затим, *активним учесником заједнице* и бићем *социјалних интеракција* чини, највећим делом, језичка и невербална комуникација, тј. његово ступање у односе (размене информација и сл.) са вршњацима и одраслима. Општењем дете стиче могућност да *утиче на свет око себе*. Отуд је подстицање развоја комуникације (усвајања говорних и интонацијских образаца, невербалних сигнала; поштовање сарадничког принципа у дијалогу³²) од пресудне важности.

1.3. *Целовитост децјег бића* и његово истовремено развијање у свим аспектима поткрепљује, са стране развоја говора, то што су говорне активности – разумевање, изражавање и комуникација – свеприсутне у животу детета и што се готово неизоставно преплићу и условљавају све друге аспекте развоја (интелектуални, емоционални, сензомоторни, социјални) и образовне области (упознавање математичких појмова, околине; физичко, ликовно, музичко васпитање). Дете језик примењује и усваја без обзира на садржај којим се бави и – обрнуто – дете све садржаје и видове доживљавања и изражавања света комбинује с коришћењем језика.

Та иманентна интегрисаност, међутим, има и своје конкретније, изразитије пројаве, као што су нераздвојивост неких подобласти развоја говора или различитих области развоја. Тако, с једне стране, већина језичких вежби (фонолошких, прозодијских, деривационих, синтактичких) истовремено служи развоју (усменог) говора и ране писмености; многа књижевна дела и друге медијске форме могу се, због своје експресивности и емоционалне згуснутости, ставити у функцију развијања говора, као својеврсни лингвометодички предлошци или подстицаји за причање или описивање.

Мали живот Д. Радовића, примера ради, нуди низ глаголских деминутива (*пијуцкам, грицкам, глоцкам, боцкам...*); *Протестна балада о киши* Д. Ђорђевића низ синонима (*киша пљушти, пада, сипа, прска...*); поезија и проза В. Андрића (нпр. *Пустолов*) дословно разумевање метафора (*Пустолов не налази грм у ком лежи зец, само оне у којима стоји, чучи, седи*).

Осим тога, језик је најтешње повезан с разумевањем садржаја других развојних области, као што су просторни односи и односи величине, количине, степена, који, с језичке стране, оличавају антонимију и градуелну синонимију, или пресликавање

³² Овај принцип, који је први формулисао Пол Грајс, заснован је на несвесној намери говорника да саговорнику у разговору буде – сарадник, да му олакша разумевање сопствених исказа. Стога му нпр. даје довољно (не премало ни превише) информација, које су тачне и основане; износи их на очекиван и релевантан начин, и то јасно, недвосмислено и сажето. Ако из неког разлога то не чини, ограђује се (нпр. *Колико знам, Ива је већ отишао*). Ако се пак, прекршивши сараднички принцип, не ограда, саговорник у исказу тражи имплицитну информацију (*Јави се на телефон. – Перем руке*).

скупова; као што је начин именовања појмова из околине; освешћивање ритмичких образаца (уз помоћ слогова), који се изражавају моторички, и разумевање мелодијско-ритмичке структуре песме (уз помоћ акцената речи). Посебно је за успостављање спона међу различитим медијским доменима значајно изражавање одговора на ликовне и музичке подстицаје језиком или – обрнуто – реаговање на вербалне дражи покретом, потезом оловке, песмом.

Просторне и друге односе добро представљају предлошки, придевски и прилошки парови антонима: *испред* – *иза*, *под* – *над*, *висок* – *низак*, *брзо* – *споро* или читав градуелни низ *млак* – *топао* – *врућ* – *вreo*. Пресликавање скупова уочавамо у расклапању механизма метафоре. Рецимо, у примеру *Кад је ветар запевао новембарске тачке* Д. Радовића имамо овај скуп метафора: ВЕТАР ЈЕ ПЕВАЧ, ФИЈУЦИ ВЕТРА СУ МУЗИЧКЕ ТАЧКЕ, ПОЧЕТИ ДУВАТИ ЈЕ ЗАПЕВАТИ.³³ Упознавање појмова из околине својом сликовитошћу и творбеном регуларношћу допуњују сложенице као *сваштојед*, *биљојед*, *мравојед*, или суфиксалне творенице *тиграста*, *чекићаста*, *тестераста* (*ајкула*)..., и многи термилошки изрази засновани на фигуративном значењу (нпр. *црни лук* – на основу чега га зовемо црним). Скандирање текста, нпр. бројалице, пословице, загонетке (*Пу-на шкó-ла ђа-ка, ни-от-ку-да вра-та*³⁴) или одломка из ауторског уметничког текста (*Мла-да ће шу-ма ли-стати, извора ли-це бли-стати...*³⁵) у вези је с усвајањем метричких образаца (музичких тактова). Несклад између језичког и музичког акцента, условљеног метром, показате нпр. народна песма *Лене ли су, нано, Гружанке девојке*, која нуди метрички акценат на слогу *-вој-*, а стандардни језички на слогу *де-*.

Језик је, осим свега тога, и медиј усвајања културе и погледа на свет – у лингвистици је позната теза да језик *обликује* човеково мишљење и поимање света (Сапир–Ворфова хипотеза). Националну културу у сажетој форми добро репрезентују пословице и фразеологизми. Анализирајући њих код деце развијамо свест о културно-историјским приликама у којима су оне настајале и уграђујемо их, подстичући њихову активацију, у идентитет деце. У тај културно језгровит језички слој спадају и значења многих заједничких именица, лична имена и др.

У нашој култури већина апстрактних појмова разумева се уз помоћ појмова који потичу из природе и руралног окружења, а међу којима доминира лексика географска, животињска, биљна, хришћанска... Ти културни слојеви приближаваће се деци кроз разговор о метафорама *збрда-здола*, *пасти с коња на магарца*, *тражити иглу у пласту сена* или *чије јуне, онога и уже, прасе се не гоји пред Божић*. И у личним именима

³³ О расклапању метафора на којима почивају загонетке в. у Мићић, 2009.

³⁴ Знаком обележили смо наглашено место у такту (тезу), а знаком двоструку вредност ноте. У овом примеру такт би био 2/4.

³⁵ Овај пример, из *Месечевог цвета* Г. Олујић, изводио би се парлато по моделу:



учаваће се такви мотиви, као у *Вук, Вишња, Јасенко, Богдан* или у емоционално обојеним *Милан, Жељко, Љубинка*.

1.4. Језичке творевине – посебно литерарне – својом експресивношћу форме или смисла изазивају својеврсне естетске доживљаје: при рецепцији стварају код деце *зачудност* (осећај истовремене упитаности и задивљености), а при изражавању захтевају *креативност* (способност изражавања на нов или другачији начин). Васпитач окружење за те доживљаје ствара уносећи дражи на различитим језичким нивоима и подстичући стваралаштво.

То могу бити необични фонетски спојеви (као *Санглбанглтинглтанглрод*), творенице (као сложеница *гвожђождерка (орхидеја)* или деминутиви *детенце – флашченце – песменце – рингенце*), стилске фигуре, разни поступци онеобичавања и хумор, па и читави жанрови засновани на њему, на пример шаливе песме и приче, као *Смешно чудо, Крепао котао*, изокретаљке (нпр. позната Ћопићева: *Тек је брдо изишло иза сунца, а кревет скочи из пространог чиче...*).

1.5. Језички развој је, најзад, блиско повезан са *игром*. Нашироко распрострањене игре као на слово, на слово (на глас, на глас), калодонт, пантомиме, настави причу... неки су од примера који то показују. По том моделу, уважавајући игровни образац, који подразумева добровољно учешће, испробавање, машту и креативност, изазовност да се активирају сви потенцијали детета (*Година узлета*, 2018), васпитач може проширивати спонтану децју игру или пак преузети њено вођење у правцу развијања *било које* језичке компетенције – била то подела речи на слоге, изокретање смисла, загонетање, надевање имена или анализа реченице – примењујући при успостављању правила игре језичке критеријуме.

1.6. Када се ове везе узму у обзир, постаје јасно да се развој говора и начини, поступци, методе за његово подстицање налазе у средишту социокултурне теорије децјег развоја, коју оличавају *Године узлета*. Помицање од појединачних развојних области у *Основама програма* не значи, дакле, да се оне потиру (негира се само *упоредни* поглед на развој детета, схваћен као независан од појединачних својих аспеката), већ да се стављају у другу функцију – функцију *целовитог* развоја. У духу тога, и пројекат као логични низ (планираних) ситуација учења широко отвара место за подстицање језичких компетенција, разуме се, *истовремено* с подстицањем других целоживотних способности и *нераздељиво* од њих, прилагођено теми и интересовањима деце.

1.7. Од гнезда до узлета. Ако би се метафора узлетања, осмишљена за развој деце предшколског узраста, применила на иницијално образовање васпитача, онда би задатак појединачних методика као спонâ између наставе теоретских предмета и практичног васпитно-образовног рада био да васпитаче подстакне да, снабдевени знањима и вештинама, полете из гнезда, своје зоне комфора, у којој владају правила психологије, педагогије, дидактике, па и принципи методикâ. – У децјим групама у

вртићу, међутим, та правила не важе тако поуздано. Зато је васпитач позван на стално *прилагођавање, подешавање* деци, на свој *узлет*.

У првом реду, то значи да ситуације у којима деца уче за њих морају *имати смисла*, да оне настају из дечје жеље, радозналости, интересовања, најчешће спонтано, а не тако што је васпитач одредио чиме деца треба да се баве (припремио усмерену активност) и, у најбољем случају, осмислио за то мотивациону припрему у којој дете треба да делује.

Да би дете учило интегрисано – доживљавајући, промишљајући и делајући – и то у оквиру текућег пројекта, није смислено организовати *засебне* језичке вежбе или игре које би имале строгу методичку структуру засновану на дидактичким начелима. Напротив, те вежбе треба донети као *саставни* део планираних ситуација учења које проистичу из тока пројекта. Таква ситуација ни у чему се темом или садржајем не мора тицати развоја говора, али ће се у њој, због напред наведених међусобних веза, редовно наћи *потенцијали за интегрисање*, које ће васпитач здушно користити.

Такви природни потенцијали биће, рецимо, хипонимски односи међу речима и хијерархизација појмова који се сазнају у оквиру упознавања околине (*птице – ласта, врабац, соко*), или биолошка заснованост карактеристика ликова из басана (да ли је гавран лепа птица која уме да пева; зашто је цврчку у басни приписана лењост...).

И у обратном случају: у ситуацији која се доминантно тиче развоја говора природно ће се наћи садржаји других развојних области који ће у њој наћи примену или је преусмерити. Све то значи да васпитач уместо јасно структурираних усмерених активности може планирати (или чак, и то чешће, спонтано изводити) *парцелисане, фрагментарне* језичке вежбе, тематски или другачије повезане са ситуацијом учења. У том случају чврста методичка структура за извођење језичких вежби³⁶ нарушава се само привидно или формално. Начини њеног грађења остају исти: пажљиво се бирају примери, групишу према сродности, уводе редом према сложености, прилагођавају узрасту деце итд. Чак и сами фрагменти вежби, временски или другачије раздвојени током пројекта или, уопште, разноврсним васпитно-образовним радом, могли би подлегати, на пример, баш као и ток вежби у усмереној активности, принципу поступности – спонтано изведена вежба (нпр. разумевања и извођења деминутива) могла би се наставити, разрадити у сложенијем виду (нпр. с апстрактнијим примерима или аналитичко-синтетичким поступком) касније истог дана или за неколико дана, седмица..., онда када се за то створе природни услови.

А природни услови се неће јављати само у планираним ситуацијама учења већ и у игри и животно-практичним ситуацијама. То су прилике у којима васпитач може на једва приметан и узгредан, сасвим ненаметљив начин иницирати ситуације учења

³⁶ Језичке вежбе, рецимо, обично се изводе по овим етапама: мотивациона припрема, најава теме, прва, друга и трећа језичка вежба (усклађене с принципом поступности), стваралачки рад (Цветановић и др., 2016: 47).

усмеравајући децу пажњу на оно што може донети сазнање и утицати на развој неке вештине.

(1) Док дете обавља неку себи смислену сложенију мануелну радњу (играјући се гради нешто), васпитач може поставити питање *Како си то успела да направиш?* Дете ће с усхићењем и вероватно опширно објаснити процес који је извело и тако сачинити једноставнији наратив, за који би иначе, ако би га организовао као засебну ситуацију учења, васпитач морао да уложи доста труда и очигледних средстава (нпр. за подстицање препричавања). (2) Кад деца започну спонтану игру улога, васпитач може дати предлог за проширење у смеру стварања ситуационе игре или драматизације. (3) Дневне рутине попут обедовања могу послужити као већ формирано окружење за извођење краће вежбе опажања и описивања (мирис, укус, изглед хране) или деривације (реч *намаз* може бити модел за долажење до речи *премаз*, *размаз*, па и *коломаз*, *бркомаз* и сл.).

Из овог се уочава да се језичке компетенције могу подстицати уз помоћ најразличитијих тематских садржаја и у разноврсним ситуацијама. Васпитач је овде окренут не садржајима, који су променљиви и произвољни, већ децијим вештинама и способностима: непрестано себи поставља питање *које језичке процесе, механизме, стратегије* користи дете да би разумело свет око себе, те изразило свој доживљај и учествовало у њему, а затим, на основу циља који себи зада у одређеној ситуацији³⁷, смишља и деци нуди адекватне садржаје и начине за његово постизање. Свакако, за васпитача почетника задатак да тај процес спроводи ваљано на лицу места, *ex tempore* – тежак је и готово недостижан. Он, наиме, претпоставља дуготрајну вежбу у (1) истраживању и одабирању одговарајућих језичких примера, (2) методичком обликовању прикупљене грађе и (3) препознавању прилика (потенцијала) када је погодно подстаћи неки језички развојни процес. Без тога, без богатог методичког искуства, спонтани васпитно-образовни рад какав *Године узлета* заступају – додуше, ни словом не афирмишући предметне стручне и методичке компетенције – представљао би дилетантизам и крајњу неодговорност према децијем развоју.³⁸

2. Подстицање развоја морфолошког система код деце

У даљем тексту поглед ћемо уперити на морфологију, језичку област која проучава облике речи – лексема, и на развој тог подсистема, а по страни оставити

³⁷ Нагласимо да *Основама програма* и њиховим разрадама није предвиђено никакво дугорочно *планирање* васпитно-образовног рада (недељно, месечно, годишње), већ искључиво краткорочно (једна до две наредне ситуације у развоју пројекта) или никакво (спонтана реакција на нпр. децу игру). Ипак, то не значи да васпитач развој децијих компетенција и знања може препустити стихији децијег интересовања. Васпитач је дужан да редовно *прати* језички развој деце и да на основу њега врши ненаметљив утицај.

³⁸ Сличне заблуде налазимо и код старијих методичара: „За говорне игре нису потребне никакве припреме васпитачица а ни деце (мада је боље кад се припремимо)“ (Дотлић и Каменов, 1996).

подстицање развоја свих осталих језичких компетенција: фонетских и фонолошких, семантичких, синтактичких, прагматичких, комуникацијских, компетенција ране писмености; па и опште одлике васпитачевог професионалног говора, од чије изграђености зависе сви остали видови развојних подстицаја. Из те веома сужене перспективе покушаћемо да предочимо како се могу прожимати наведена начела *Година узлета* и начела предметне методике.

Пре него сасвим закорачимо у домен морфологије, поновимо да је основни задатак васпитачев да *подржава* (већ способно) дете, а то пре свега значи да његов говорни развој ни на који начин *не спутава*, да ни најмањим гестом *не суспреже* природне механизме уз помоћ којих дете усваја језик. Окружење у коме се охрабрује униформно изражавање и репродукција, успостављају правила шта дете, када и како сме питати или коментарисати, у коме васпитач неосетљиво исправља деčји говор из позиције моћи (*Не каже се тако, него овако*), игнорише деčја питања и повратну информацију пружа једнолично или нејасно (*Да, да; Добро*) – сузбија простор за говорни развој, а њему насупрот стоји оно у коме се деца слободно, без страха изражавају и за свој труд добијају одговарајуће поткрепљење (*Тако је; Одлично; Сјајно си то приметио/-ла* и сл., уз пратеће невербалне сигнале).

Васпитач – пре него што деци пружи одређене садржаје, ма и само вербална усмерења – на памети треба да има шта њима жели да постигне; важност тог природног следа већ смо истакли у т. 1.7. Када су у питању граматичке области, циљ коме се тежи у најопштијој форми гласи: *оспособити дете да у спонтаном говору примењује граматичка правила*³⁹, или теоретски речено: *да кодира и декодира у језичком систему*. Конкретније, у области морфологије, могло би се издвојити неколико подређених циљева, од којих ћемо се овде бавити двама:

(1) Оспособити дете да користи морфолошке (флективне) обрасце и гласовне алтернације (промене).

(2) Оспособити дете да гради речи примењујући творбене моделе.

2.1. Усвајање морфо(фоно)лошких образаца

Током развоја морфолошког система у деčјем говору ће се јављати разне врсте уопштавања морфема: основа, наставака за облик, суфикса, префикса – на нивоу флексије и деривације, тј. промене речи и творбе. Дете ће, тако, уопштавати:

➤ презентску основу: *узмео, позовела, лажао, донесао, бијала/бијела*;

³⁹ Под правилима овде не мислимо на жаргонско значење те речи 'нормативна, књижевнојезичка правила', као што је безлична употреба глагола *треба*ти, уопштено би за сва граматичка лица, већ на правила која важе у локалној језичкој заједници у којој дете одраста, дакле у његовом матерњем дијалекту. У крају у ком се, рецимо, не употребљава седам падежа васпитач децу може доводити у контакт и са стандардним облицима (*Седим на столици*, поред тамо уобичајеног *Седим на столицу*), али их неће исправљати ако их не употребљавају, јер тај говор, стандардни, њима није матерњи.

- читав облик 2. л. јд. императива: *изаберићу, понесићемо* (користиће као основу за футур I);
- дугу множину код именица м. р. на сугласник: *људови, коњови, роботови* (па и *један судов*);
- проширење -т- код именица с. р.: *срцету, морету, семету*;
- наставак -у или -ју у 3. л. мн. презента: *они нећу, држу, раду; једеју, пијеју, скачају*;
- наставак -иј(и) у компаративу: *нискији, бржији, лепији*;
- наставак -о у вокативу им. ж. рода: *Јовано, Дијано, Милано*.⁴⁰

На творбеном плану уопштаваће:

- суфиксе -авати или -ивати при грађењу учесталих глагола: *премештава, ударавао, стрпавати се* (према *стрпети се*); *погрешивати*;
- префиксе за грађење почетно-свршених односно завршно-свршених глагола: *зацурио му нос, отуширао се, измleo*;
- моционе суфиксе: *господин и господинка, голубица и голубац*.

На исти начин ће генерализовати и аломорфе основа и наставака у којима постоји/изостаје гласовна алтернација:

- *аутобусем, моторем*, али *мачови, мишови* (е ~ о);
- *тигари, ловаци, полицајаци*; према *пасу*; *обукала сам* (а ~ Ø);
- *у књиги, апотеки, на ноги*; *са чичкима* (велар ~ сибилант).

Васпитач, пре него што започне подстицање конвенционалних („правилних“) облика, подробно испитује дејчи говор, бележи обрасце у дејчим неологизмима и из стручне литературе црпе примере⁴¹ – лингвометодичке предлошке – сличне уоченима (нпр. према *зовео* конструише *перео, берео, мељео...*), на основу чега ће усмеравати разговор с децом, спонтани или заснован на лингвометодичком тексту. Циљ тих активности је, наравно, да ради на *исправљању* облика речи са укрштеним морфолошким променама или облика с изостављеном гласовном променом, уз истицање могућих узора на основу којих су та укрштања настала (*коњи* као *дани*, а не

⁴⁰ Блиски примерима с генерализацијом морфема јесу и они с неразликовањем неких граматичких категорија. Такви су облици:

- (*видим*) *аута, трактора, трамваја; дрвета*, у којима је акузатив јд. изражен обликом за живо ум. за неживо;
- *с ником, покриј ме томе, намажи ме оном, пред њему*, у којима је облик инструментала (именичке) заменице изражен обликом за датив-локатив;
- *игра се у собу* и сл., где је локатив изражен обликом акузатива;
- *два мишова, пет особе* – у првом примеру је паукална синтагма конструисана као партитивна, с именицом у множини, а у другом обратно.

⁴¹ За прикупљање таквих морфолошких облика погодне су граматике као Станојчић и Поповић, 2008 и Стевановић, 1986, а за глаголске врсте и Пипер и Клајн, 2013 (стр. 189–196). Као допуна може послужити и *Обратни речник српскога језика* (нпр. да се нађу сви глаголи на -сти, -ћи и сл.), о коме в. у одељку о црпењу примера за творенице.

коњеви као пањеви). Упућивање на грешке – туђе! – увек би требало да буде сасвим посредно, благонаклоно и организовано у виду *игре*. На пример, истражујући кроз полигон о догађају из луткиног живота, чудимо се – ми или онај коме то припишемо – њеним *необично* састављеним исказима или исказима који изазивају неспоразум.

2.2. Усвајање творбених образаца

Грађење (за дете) нових речи према моделима утканим у већ усвојене творенице⁴² природна је склоност, коју дете има од првих корака у усвајању језика. Но, сваки пут када оно на том путу, поштујући дотад позната правила, направи омашку, нама ће се открити куда је залутало. Када, на пример, јачача назове *коњарем*, увиђамо да је у концептуализацији вршиоца радње фокус ставило на објекат његове радње (коња) и правилно одабрало суфикс *-ар*, који се махом додаје на именичке основе (као у *рибар*, *столар*, *поштар*, *ојачар* – суфикс *-ач* долази само на глаголске основе: *певач*, *возач*, *читач*); или када, именујући резултат глаголске радње, изговори *Имам уједац од комарца*, *На послу је добила отказак*, схватамо да је између конкурентних суфикса за то значење изабрало онај који му је најпознатији (*-ац* и *-ак* уместо нултог суфикса: *ујед*, *отказ*). Слично је и са твореницама *чистић* за усисивач и *цевко* за водоинсталатера. У свим тим случајевима дете је неологизам саградило потпуно правилно (кованица је разумљива и творбено утемељена), али другачије него што налажу конвенционалне језичке навике. У таквим ситауцијама важно је не кориговати (исправан!) творбени пут; њега треба похвалити, али и предочити конвенционалну, општеприхваћену твореницу. Када дете има задатак да у језичкој игри према задатом значењу или задатој речи примени *произвољни* творбени модел (нпр. надени име овој животињи или смисли назив за ову нараву), тада ће, наравно, готово сваки одговор, колико год неконвенционалан, бити признат.

2.2.1. Пuteви откривања творенице. Начини на које се може баратати твореницама заснивају се на главним путевима сазнавања, на *анализи* – растављању целине на елементе – и *синтези* – састављању елемената у целину.⁴³

Чист аналитички пут користимо када деци постављамо питања попут ових: *Ко је њушкало? Како изгледа коњорог? Према чему се окреће сунцокрет?* Тим питањима откривамо део творбеног значења (особу коју означава суфикс *-ло* у речи *њушкало* именовали смо заменицом *ко*; радњу коју означава основа *крет-* у речи *сунцокрет*

⁴² Под твореницом подразумевамо било коју мотивисану реч, реч насталу творбом. Твореница може бити

- суфиксална изведеница (*пев-ач*, *брд-ски*, *увек-авати*),
- префиксална изведеница (*пот-поручник*, *пре-леп*, *за-певати*),
- сложеница (*пар-о-брод*, *бајк-о-писац*, *глув-о-нем*),

а може настати и комбиновано: префиксално-суфиксалном (*раз-доб-ље*), односно сложено-суфиксалном творбом (*печат-о-рез-ац*). Неке се речи граде без афикса, само помоћу промене врсте којој припадају: *Француска*, *прошли*, *брзо*.

⁴³ В. нпр. Милатовић, 2013: 381–383. На сложенице овај пут сазнавања примењују Вукомановић Растегорац и Мићић, 2016: 116–117.

изразили смо глаголом *окреће се*), чиме дете подстичемо да у својој свести (1) реч и њено значење растави на саставне елементе, (2) да те елементе – творбене форманте и компоненте значења, *семе*⁴⁴ – доведе у везу (-ло : *ко*, *крет-* : *окретати се*), а затим (2) да именује компоненту значења која није изражена питањем: њушкало је онај ко *њушка*, сунцокрет се *окреће* према *сунцу*. Усложњавање у овом правцу подразумевало би да се компоненте значења творенице не изразе питањем (нпр. *Шта је то санкалиште? Шта значи то 'санкалиште'?*).

Када пак децу желимо подстаћи да – синтетичким путем – саграде реч на основу значењских компонената, које им дајемо у творбеној парафрази⁴⁵, постављамо оваква питања: *Како бисте назвали дечака који има босе ноге или радника који обрађује земљу?* Међутим, не може се очекивати да деца на њих дају тачне одговоре, из више разлога. Најпре, деци оваквим питањима нисмо предочили *модел* по коме треба да створе реч, нити да уопште тражимо одговор од само једне речи. На горње питање деца би спонтано одговорила *боси* или *боса нога* – примењујући механизам метонимије, или створила реч мимо обрасца, нпр. *босеноги*, *босоногати*. Чак, код речи које нису сложенице, а таквих је већина, подстицање на синтезу без модела дало би још распршеније одговоре (за *онога који њушка* деца би могла рећи да је *њушкач*, *њушкац*, *њушкар*, *њушкица*, *њушкалица* итд.). Друго, редослед навођења речи у творбеној парафрази сугерисао би редослед основа у сложеници, те би деца уместо *земљорадник* могла одговорити *радникоземљаиш* или сл. Треће, *продукција* (овде: синтеза) у усвајању језика увек следи за *разумевањем* (да би дете смислено изговорило било коју реч, мора најпре да је чује и разуме), па ваља водити рачуна о чињеници да су строго синтетичке вежбе с творбеним моделима које деца нису активно усвојила веома захтевне и да изискују припрему деце.

2.2.2. Модел и аналогија. Припремна радња за творење речи најчешће ће бити њихово комбиновање с анализом – аналитичко-синтетички пут – или, конкретније, давање *модела*.⁴⁶ Да би деца, рецимо, успешно творила низ речи као *белобрад*, *жутобрад*, *црнобрад*, пре тога морају чути и творбено обрадити твореницу као што је *риђобрад*. Она ће прво, дакле, у свести анализирати реч-модел, делити је на творбене

⁴⁴ При разматрању творбених компонената треба имати на уму разлику између формалног (изразног) и семантичког (значењског) плана твореница. Реч *шеширић*, тако, формално је изражена морфемама *шешир-* и *-ић* (основом и суфиксом), састављеним од фонема/графема и чулно доступним, а тој материјалној реализацији одговара значење 'мали шешир', које је доступно само ментално.

⁴⁵ Творбена парафраза је дефиниција значења речи која, за разлику од речничке дефиниције, обавезно садржи значењске компоненте својих саставних елемената. Речничка дефиниција одреднице *образовање*, на пример, гласи 'преношење и стицање знања', а творбена парафраза би била 'процес у коме се неко образује' (процес је у твореници означен суфиксом *-ње*, а предметни глагол, *образовати (се)*, основом *образова-*).

⁴⁶ Давање модела је главно средство којим одрасли подстиче усвајање језика код детета. Та појава, која припада говору упућеном детету, посебном језичком варијетету, детету обезбеђује ослонац на основу којег ће саставити исказ или створити реч (нпр. *Хоћеш да пијеш млеко или сок? – Хоћу да пијем млеко*).

елементе (овде *риђ-о-брад-Ø*) и њих доводити у везу са познатим лексичким значењем ('риђ', 'брада'), а затим и по аналогији примењивати уочени модел на нова значења ('бео', 'жут', 'црн'). Такве вежбе обично се заснивају на питањима попут овог *Ако онога ко има риђу браду зовемо риђобради*⁴⁷, *како бисмо звали онога ко има белу браду?* Изражено једначином, то питање би изгледало овако:

$$A : B = A' : x \\ (риђа брада : риђобради = бела брада : x)$$

Ипак, пракса је показала да деца, у ситуацијама када им творбени модел није довољно близак, боље реагују ако се редослед кључних појмова у питању које васпитач поставља усклади с логичким редом у операцији коју дете треба да обави (представљено у једначини), а ту се тражена реч налази *на крају*. Заправо, у таквим случајевима питање треба формулисати са завршном инверзијом или као допуњалку:

Ако онога ко има риђу браду зовемо риђобради, онога ко има белу браду зовемо – како?

*Ако онога ко има риђу браду зовемо риђобради, онога ко има белу браду зовемо...?*⁴⁸

Давање модела може бити од помоћи у творбеним вежбама и када су оне усмерене на анализу творенице, али је за тим потреба, како смо рекли, знатно мања. Тада би ред у аналошкој формули био као у реченици *Ако риђобради има риђу браду, белобради има – какву браду?*

Творење речи по аналогији блиско је везано с дедуктивним⁴⁹ путем сазнавања, тј. са примењивањем утврђеног творбеног правила на нове примере. Када се на основу речи-модела покрене механизам за примену једног творбеног модела, на основу њега се, да би се механизам разрадио, гради *низ* твореница (в. горе четири сложенице на *-брад*). Зато је важно да оне буду *груписане*, уведене једна за другом.

⁴⁷ Осим уз помоћ условне реченице (са *ако*), ова аналогија може се формулисати и реченицама као *Онога ко има риђу браду зовемо риђобради, а како зовемо онога ко има белу браду?* или *...а да он има белу браду, како бисмо га онда звали?* Могућности су, наравно, бројне и зависне од ситуације.

⁴⁸ Формула у којој би био *помешан* редослед датих и тражених речи – *Ако риђобради има риђу браду, жуту браду има ко?* – не би била методички прихватљива. Уосталом, укрштање реченичних фокуса (нпр. *Миланова јакна је била плава, а црна Зоранова*) и иначе није граматично и отежава разумевање реченице.

⁴⁹ Творбене вежбе би се могле организовати и у смеру индукције. Тада би васпитач децу подстицао да у датом контексту уоче речи које су по одређеној компоненти значења сродне (нпр. *игралиште, скакалиште, купалиште, училиште*) и да именују то значење. Како је први од та два задатка, због краткотрајности усменог доношења предлошка, готово неизводљив, вежба би текла тако што би творенице издвојио сам васпитач, а деца имала задатак да уоче семантичку константу међу њима. На старијим узрастима, с друге стране, те би се речи могле словима исписати и даље творбено-семантички анализирати: *Који је део исти у свим овим речима? Шта мислите, шта он значи?*

Деца ће лакше творити деминутиве *градић*, *бродић*, *цветић*, *листић* ако се они траже један за другим него ако се заједно с њима налазе и деминутиви с другим суфиксима, нпр. *градић*, *клуница*, *дрвце*, *цветић*.

2.2.3. Представљање значења твореница. Наведени правци рада подразумевају да деца задатим творбеним елементима оперишу уз помоћ *значења*, исказаних у творбеним парафразама, дакле вербално. Очигледна средства која би се у тим вежбама користила, слике и др., репрезентовала би *појмове* означене твореницама. Будући, ипак, да се слике којима се представљају мотивна реч и њена твореница често не би разликовале (нпр. представа глагола *јахати* и именице *јахач*, придева *стар* и именице *старац*...), дужну пажњу требало би посветити дочаравању значења творенице сликом или паром слика. За подстицање грађења именице *шеширић*, рецимо, може послужити слика несразмерно малог шешира на глави одраслог, која, уз то, изазива и деци омиљену комику несклада. За представљање изведенице *пчелињак* може послужити слика пчелињака са пчелама око њега; однос између значења мотивне речи и изведенице био би наглашен упоређивањем са сликом једне пчеле.



Слика 1. Подстицаји за именовање изведеница „шеширић“ (лево) и „пчелињак“ (десно)

2.2.4. Представљање значења творбених форманата. Међутим, вежбе сложеница могу се организовати и на другачији начин, уз помоћ средстава⁵⁰ која представљају значења мотивних речи (творбених основа), као у примеру *црвенкапа*:

⁵⁰ На старијим узрастима, посебно предшколском, форманти се могу представљати симболички, словима, али тада треба водити рачуна о томе је ли формант (рецимо први у речи *риболов*) записан као основа (*риб*), као реч у основном облику (*риба*) или са спојним вокалом (*рибо*). Посебно су за такву обраду незгодне речи с гласовним алтернацијама (*цео-цела*, *угаљ-угља*) и оне чија основа није једнака облику номинатива јединине ако на њу долази нулти суфикс. Исписи *бео* и *брада*, наиме, тешко би децу подстицали да саставе сложеницу *белобрад*.



Слика 2. Подстицај за именовање сложене „црвенкапа“

Такво представљање омогућило би да се, осим на значењски план творенице, деца усмере и на *формални* њен план, односно на очигледно увиђање њене дводелности, састављености од двеју основа. У том случају су и пратећа питања, аналитичка или синтетичка, везана за *форму*:

Које речи чујете када кажем „риболов“?

Коју реч добијамо када спојимо речи „бео“ и „град“?

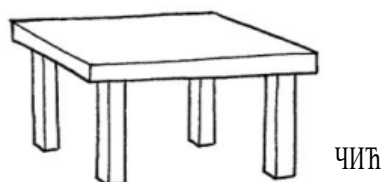
Треба, ипак, обратити пажњу на потешкоће које такве вежбе носе: (1) већина деце не барата активно појмом и термином *реч*, а евентуално изражавање тог појма именом *део* или сл. (*На које делове можемо поделити реч „риболов“?*) носи опасност од погрешног разумевања: део речи је и слог и морфема и глас...; (2) сложену не чине мотивне речи, већ њихове творбене основе, које деци предшколског узраста нису познате, па децу може збунити ако као елемент речи *риболов* издвојимо „реч“ *риб-* или *рибо-*; (3) граматичке и прозодијске одлике сложене (наставак за облик, један акценат) децу упућују на информацију да је у питању једна реч, па њихово крхко осећање за сегментирање текста (поделу на речи) може поколебати недоумица како се то једна реч састоји од две речи; (4) сложено-суфиксалне творенице (нпр. *стаклорезац*) не би се могле представљати на овај начин, јер се њихов суфикс не би могао изразити иконики (о комбинацији врста репрезентација в. ниже).

Узевши ове разлоге у обзир, лако ћемо разумети потребу да се недореченост формалног плана значењски допуни творбеном парафразом, а да се вербална апстрактност семантичког плана, ради поштовања принципа очигледности, обелодани визуелно доступним записом. Истовремено коришћење оба плана помагаће да се творбени модел учини пријемчивијим, а нове творенице граде с лакоћом. Један од примера који ту потребу недвосмислено показују јесу ендоцентричне и егзоцентричне сложене⁵¹. *Пароброд*, тако, јесте врста брода, али *носорог* није врста рога; *воденбуба* јесте врста бубе, али *црвенкапа* није врста капе. Значења непознатих егзоцентричних сложене деца би тешко наслућивала без помоћи семантичке дефиниције.

У вези с начином представљања творбених елемената додајмо да се на припремном предшколском узрасту, у групи која препознаје и шчитава слова, може попут ребуса – својеврсне претчиталачке вежбе – користити комбиновани иконики и

⁵¹ Код првих, надређени појам је појам означен другом основом сложене, а код других – појам неименован у сложену.

словни запис (дати пример представља изведеницу *сточић*). Визуелно представљиве творбене основе биће означене одговарајућим сликама, а апстрактнији елементи (префикси и суфикси) – великим штампаним ћириличким словима.⁵²



Слика 3. Подстицај за именовање изведенице „сточић“

2.2.5. Разумевање творбеног значења. Творбено значење шири је појам од творбеног модела. Значење вршиоца радње изражава се, рецимо, суфиксима *-ач*, *-аш*, *-ар*, *-ник*, *-лац*; умањено значење именица суфиксима *-ић*, *-чић*, *-ац*, *-ица*, *-чица*, *-це*, *-енце* код именица; значење почетка радње префиксима *за-*, *уз-*, *по-*, *про-* и тако редом; у тим примерима имамо три творбена значења, а петнаестак творбених модела. (О творбеним моделима и њиховим значењима васпитач се подробно обавештава у стручној литератури: *Граматички српског језика* (Станојчић и Поповић, 2008) и *Творби речи у српском језику* (Клајн, 2002, Клајн, 2003).) Упознавање деце с творбеним моделом, какво смо досад описивали, не подудара се, дакле, с упознавањем са творбеним значењем. Осим те разлике, творбени модели могу се, додуше ретко, примењивати и када не носе творбено значење, код тзв. *неречи*. Ради се о фонетским склоповима лишеним семантике, обично експресивним и с лудичком функцијом, или пак о неологизмима. Када на основу твореница *спавањац*, *купањац* подстичемо дете да изговори *Није још готов играњац* или када основу комичног варирања израза *Чича мича и готова прича* – *Чајка мајка и готова бајка* оно продукује израз *Часна масна и готова басна*, дете је према датом моделу творило нове речи, али је то чинило само за конкретну ситуацију, на плану форме, не стичући знање о томе у којим ће све значењским оквирима моћи да примени уочени „афикс“ (*-ац*, *-асна*). В. и примере из ниже дате песме *Био једном један створ*.

У главнини других, правих твореница увек ћемо, ипак, водити рачуна и о творбеном значењу које желимо да вежемо уз одређени творбени модел, било да их доносимо један или више. То ћемо чинити стварајући значењски *контекст* у коме се граде речи – обично, али не и нужно, уз помоћ лингвометодичког текста. Када се, примерице, подстиче творба деминутива, лик у причи коју доносимо мораће да буде веома малог раста, да отпутује у земљу патуљака и сл., а када се подстиче творба хипокористика, у причу ћемо морати да укључимо наглашену емпатију и наклоност

⁵² Такве представе, само са свим елементима израженим словима, редовно се јављају у школским уџбеницима, па и у букварима. Уп. префиксе *по-*, *из-*, *пре-*, *над-*... линијом спојене с глаголом *летети* у Милатовић и Ивковић, 1996 (стр. 105) и сличне вежбе у Николић, 2006 (стр. 763–764).

према некоме/нечему. Разумевању језичке појаве, творбеног значења, посебно ће допринети ако се за лингвометодички текст узме књижевно дело, у чијем се актуелизовању јављају јаки доживљаји. Деминутиви, да се задржимо на њима, боље ће се разумети када се мотивишу Гуливеровим доспећем међу Лилипутанце; тада ће прости значењски контраст (велико–мало) нагласити проблеми који се у нескладном окружењу из дела јављају, а умањеном значењу придаће се одговарајућа *перспектива* (Лилипутанци су мали само у односу на Гуливера), јер су појмови мало и велико по себи релативни.⁵³ Неће се увек значење контекстуализовати лингвометодичким предлошком – с том функцијом може се створити ситуација или донети средство (уп. несразмерно мали шешир с горње слике, који може бити и на васпитаачевој глави).

2.2.6. Избор творбених модела. Мада у овом раду, због раширености у васпитној пракси, преовладавају примери твореница са значењем субјективне оцене⁵⁴, дијапазон творбених модела који се могу подстицати код деце заправо је невероватно широк. Ту спадају именице са значењем вршиоца радње и имаоца занимања (*читалац, возач*), носиоца особине или стања (*немирко, белац*), женског или младог лица (*васпитачица, Српче*), животиње или биљке (*креишталница, пребранац*), предмета (*метла, слушалице*), места (*циглана, шљивик*), времена (*Јовањдан*), имена и презимена особа (*Милан, Перић*), имена становника (*Београђанин, Шумадинац*), збирне именице (*телад, пилићи*), оне које означавају особину или стање (*храброст, тишина*), глаголске именице разних нивоа конкретности (*косидба, поглед*); затим придеви са значењем припадања и других релација (*Марков, школски*) и описни придеви (*златан, клизав, бркат*); те глаголи који означавају баратање предметом или материјом (*шећерити, санкати се*), одређено стање (*листати, јачати*), производњу звука (*куцати, куцкати, куцнути*) или различите аспекте радње: понављање (*ископавати*), почетак (*запливати*), завршетак (*ископати*) итд. итд.⁵⁵

При одабиру творбених модела ређе ће се у обзир узети они чије творенице именују сасвим апстрактне појмове (*идеализам, кумство, хирургија*), као и они са афиксом страног порекла (*-иста, -ација, -ирати, -лог, ултра-, квази-*). Ипак, и међу једнима и међу другима наћи ће се конкретни и блиски примери као *таксиста, хориста, сценограф, костимограф*.

⁵³ На сличан начин лаке приче попут *Човечуљака* Р. Харгривса могу допринети разумевању разних творбених значења. Тако *Господин Намћор* пружа подлогу за именовање пејоратива (уп. и лик Мргуда из *Штрумпфова*), *Господин Алавко* или *Господин Високи* за именовање аугментатива итд.

⁵⁴ Уз именице, које се најрадије обрађују, не треба заборавити ни придевске и глаголске деминутиве, као *лепушкаст, плавичаст, пијуцкати, боцкати*.

⁵⁵ Детаљни инвентар творбених значења и модела, таксативно наведен, може се наћи у граматикама Станојчић–Поповић, 2008 (стр. 147–184) и Пипер–Клајн, 2013 (стр. 219–252), а сасвим опширно у Клајн, 2002, 2003; Бабић, 2002.

2.2.7. Избор и редослед конкретних примера. Примери који нам служе као предлошци за разумевање и примењивање језичког механизма издвајају се пажљиво и према строгим критеријумима. С педагошке стране, водићемо рачуна о томе да су творенице које доносимо деци (1) примерене њиховом узрасту: довољно конкретне, познате⁵⁶, интересантне; (2) чулно представљиве; (3) васпитне – на основу овог критеријума искључујемо многе пејоративе и сву опсцену лексику; (4) тематски повезане. Ту, општу базу надграђиваћемо, даље, критеријумима везаним за морфофонолошке и, уопште, формалне одлике твореница, као што су:

- (1) њихова дужина,
- (2) појава аломорфа,
- (3) појава гласовних група тешких за изговор.

У вези с дужином, треба знати да су основе за грађење сложеница у нашем језику типично *једносложне*, па ће стога дете лакше творити придеве као *црн-о-брад* него *црвен-о-брад*. То у мањој мери важи за изведенице, јер се суфикси и префикси редовно додају на дуже основе (*не-вероватан*, *аутомобил-чић*), али и тада ће важити правило да треба кренути од краћег примера (нпр. градити *станчић*, па *базенчић*, па *кишобранчић*). Аломорфија отежава разумевање творенице, те ће се примери с гласовним алтернацијама, услед којих настају аломорфи (*нас ~ нс-ић*, *вук ~ вуч-ић*), уводити тек када се утврди творбени модел.⁵⁷ Најзад, групе сугласника или вокала које деци иначе отежавају изговор речи, као и кумулација (алитерација) гласова који се касније усвајају – отежаће и грађење нове речи, посебно ако се налазе на крају основе. Овај критеријум, чак, има већу важност од првога: деца ће теже додавати суфикс на једносложну основу с кластером (нпр. *патк-ица*) или с нагомиланим предњонепчаним сугласницима (*ђач-ић*) него на двосложну или тросложну без њих (*маказ-ице*).

Ове ограде, ипак, не значе да речи чија творба захтева васпитачеву обазривост не треба доносити деци. Напротив, оне треба да буду део свакодневног њиховог искуства, под условом да их откривају уз поштовање принципа поступности, селектоване на основу датих критеријума и уведене кроз усложњене задатке. На крају, нагласимо да ниједан од критеријума није апсолутан. Раније поменута *гвожђождерка*, рецимо, садржи чак четири сугласничке групе, и то две сличне (*жђ* и *жд*) у непосредном суседству, три гласа проблематична за изговор (два *ж* и једно *ђ*), спојни вокал *-о-*, задњег реда, иза меког сугласника за којим у мотивној речи долази вокал предњег реда (*гвожђ-е*, *гвожђ-ем*). Све је то чини веома непогодном за творбену анализу или синтезу. Но, с друге стране, управо због тих одлика она је веома експресивна, зачудна и буди интересовање деце, посебно у оквиру тумачења књижевног текста. Из тога произлази

⁵⁶ Некада ће ипак и архаична и деци далека лексика наћи своје место у језичким вежбама, посебно ако треба да послужи тумачењу текста или истицању естетске и лудичке функције говора (уп. само примере *баболик*, *бркомаз*, *голотрб*, *плачидруг* из Вукомановић Растегорац и Мићић, 2016: 116).

⁵⁷ Примери с аломорфима некада умеју и васпитача да заведу да их погрешно анализира с творбене стране (на пример, деминутив *ланчић* је творен суфиксом *-ић*, а *станчић* суфиксом *-чић*).

да ће интеграција творбених вежби с читањем/тумачењем књижевног текста или с другим садржајем често захтевати *ремећење језичких и педагошких критеријума*. Васпитачев задатак је, где год то може, да их упркос томе не занемари.⁵⁸

У изабраној групи речи које ће деца творити првих неколико примера, а нарочито реч-модел, треба да буду *типични, репрезентативни* представници свог творбеног модела, да испуњавају сваки од наведених услова (кратке речи, без алтернација, без алитерација и кластера, речи конкретног, деци блиског и визуелно представљивог значења). Примери који за њима следе биће мање типични и мање ментално доступни, на основу чега ће се успостављати усложњавање.

2.2.8. Црпење примера. Васпитач почетник тешко ће се у припремању за подстицање развоја деривационих компетенција ослањати на свој активни речник. Део грађе за анализу, наравно, наметнуће се сам природно избором теме, књижевног дела, игре... који чине окосницу активности и њега ће васпитач прикупити „из главе“. Ипак, тај лични фонд је пред изобиљем примера које треба изабрати на основу читавог сплета критеријума – *сасвим недовољан*. У пракси се у случајевима када је васпитач сам „мозгао“ догађало да од деце тражи да именују аугментативе као *колачина, цветурина, прстина, чашетина, мајичетина*, које би – све и да су негде потврђени – већина говорника нашег језика, а посебно деца, употребила ретко или никад. Грађу за избор примера треба, дакле, *црпсти* из стручне литературе: осим поменутих граматика, које дају само *избор* примера, за то су погодни специјални речници. У трагању за твореницама највећи ослонац могу пружити два лексикона: *Семантичко-деривациони речник* (Гортан Премк и др., 2003, Гортан Премк и др., 2006) и *Обратни речник српскога језика* (Николић, 2000). Први је организован према основама, тачније коренима, који се степенасто гранају у даље творенице⁵⁹; а други, обратни речник (назива се и одостражни, *a tergo*) не означава творбене везе, већ све речи – и мотивисане и немотивисане – доноси сортиране азбучним редом *уназад*, од последњег слова ка првом⁶⁰, тако да се на једном месту, заједно додуше с немотивисаним речима, могу наћи све изведенице с одређеним суфиксом. Творенице с префиксима претраживаће се у (регуларним) једнојезичним речницима какав је *Речник српскога*

⁵⁸ Примера ради, глаголски деминутиви у *Малом животу* Д. Радовића дати су на крају дистиха овим редом: *пијуцкам, грицкам, глоцкам, боцкам, певуцкам, дремуцкам, радуцкам, живуцкам*. Васпитач који их анализира уочиће да су 2, 3. и 4. глагол творени суфиксом *-кати* (с појавом *-и*), а сви остали суфиксом *-уцкати*. Стога ће песму – а ова то дозвољава! – адаптирати тако да се најпре јаве груписани глаголи *грицкам, глоцкам, боцкам*, а потом и сви остали: *пијуцкам, певуцкам*...

Но, када би оваква адаптација текста подразумевала ремећење његовог смисла, онда се он не би смео адаптирати, већ би се примери груписали након читања, накнадним цитирањем текста оним редоследом који одговара језичкој вежби.

⁵⁹ Пренесено сасвим упрошћено, творбене везе се означавају на овај начин: 0 *стар*, 1<0 *стар-ац*, 2<1 *старач-ки*, 3<2 *старачки* (прилог). Како се види, бројевима се означава степен у творбеном ланцу.

⁶⁰ Међу првим речима су ове: *а, аба, баба, прабаба, јежибаба, тужибаба, висибаба*...

језика (Николић, 2011), будући да су речи тамо сортиране уобичајеним азбучним редом, спреда.

У најсрећнијим случајевима творенице ће, често и у истакнутим значењским позицијама, нудити књижевна дела, па такве текстове треба посебно ценити, јер ће они, осим творбеног значења и модела (укључујући и саме примере), својом естетиком и игроликошћу пружати и *мотив* за њихово испитивање. Нека то илуструју ови примери:

Иде мама улицом и води
четири девојчице.

Мама каже:

– Купићу једну ташну.

Четири девојчице кажу:

– И четири ташнице. И четири
ташнице.

Мама каже:

– Купићу један велики чешаљ.

Четири девојчице кажу:

– И четири чешљића. И
четири чешљића.

Мама каже:

– Купићу једну велику
мараму.

Четири девојчице кажу:

– И четири мале мараме. И
четири мале мараме.

Мама каже:

– Купићу једну рибаћу четку.

Четири девојчице нису ништа
рекле.

(Д. Лукић)

Пошто је ненормално
ојачала од

клин-чорбе, још

ненормалније јача

једући мој гвоздени

котлић, а затим све

гвоздено што се у мом

бившем логору

затекло: ашовче,

пијук, лопату,

роштиљ, плуг, чекић,

наковањ и... Ау! Па

ова алава Биљка,

изгледа, из

Месождерке прераста

у Гвожђождерку!?

Ждерући гвожђе,

Орхидеја стиче

гвоздену вољу и

разорну снагу, па

клија, буја и цикља

истом брзином којом

ја заузимама бољи

положај за одбрану...

Страшно!

(В. Андрић)

Био једном један
створ...

чучао на чучи,

седео на седи,

гледао на гледи,

чекао на чеки,

копао на копи,

кљуцао на

кљуци,

плакао на плаки,

свирао на свирџи,

скакао на скаки,

певао на певи,

дремао на дреми

спавао на спаџи.

(Д. Радовић)

2.2.9. Породице речи. Ван система творбених вежби какве смо описали, на крају, остале су тзв. *породице речи*. То су творбене вежбе у којима обрада речи није усмерена на усвајање творбеног модела, при чему би разумевање једне творенице олакшало разумевање и грађење друге творенице, већ на смештање групе лексема насталих од *исте основе (корена)* у одређену „преграду“ менталног лексикона, на откривање и

јачање веза међу таквим речима. У одређеном смислу, породице речи су много више лексичке него творбене (морфолошке) вежбе, јер је код њих фокус на *груписању* сродних лексема, попут оног у тематском речнику, а не на продуковању нових твореница по датом моделу. Критеријум груписања, за разлику од уобичајених лексичких вежби, где је он заснован на значењу (слично, супротно, надређено), овде је форма речи, њихова – како смо рекли – заједничка основа (у групи речи *цвет*, *цвећара*, *Цветко*, *процветати* корен ће бити *цвет*). Васпитач код таквих вежби пажњу треба да посвети разумевању *творбеног уланчавања*, које ће му открити да од наведених речи нису све једнако директно творене од речи *цвет*: *цвећара* се гради од *цвеће*, *процветати* од *цветати* и сл. Такве степене творбених веза врло очигледно представља поменути *Семантичко-деривациони речник* (в. фн. 27).

Начини избора, усложњавања и представљања предлога за творбене вежбе одговарају онима који су наведени уз регуларне творбене вежбе.

ЗАКЉУЧАК

Природа путева којима се долази до компетенција уоквирених облашћу развоја говора – уско језичких, комуникацијских, те компетенција усменог изражавања и ране писмености – умногом одговара правцима тих путева које нормирају *Основе програма*. Чињеница да не постоји, или готово да не постоји, ниједно начело нити компонента деље добробити из *Година узлета* која се не може подупрети доменима овог комплекса (развоја говора) открива да методичко искуство у њиховој међусобној природној и смисленој интеграцији, заједно с потенцијалима за интеграцију с другим областима, може послужити као (још један) модел за холистички приступ васпитно-образовном раду. Такав модел се, за разлику од *Основама* предложеног пројекта/теме, не заснива само на „деци смисленим“ али зато потпуно непредвидљивим садржајима, који блокирају сваку методичност у његовом сазнавању а отварају пут баналности, већ и на провоцирању интересовања за осведочено квалитетне садржаје какви су књижевна и друга медијска дела – особити предлошци богати изазовним садржајима и потенцијалима за интеграцију свих развојних области.

У овом раду те потенцијале смо представљали из перспективе развоја морфолошког система. Но, холистички приступ детету настојали смо да осветлимо и са друге стране, упућујући на нужност познавања не само дидактичких и педагошких⁶¹ већ и *предметних* принципа материје коју деца откривају, као што су путеви откривања твореница, начини њиховог представљања, разумевање творбеног значења. Увид у те иманентне одлике садржаја био би, мислимо, од очигледне користи творцима реалних предшколских програма, али и њиховог нормативног оквира.

⁶¹ Ни *Основе програма* ни *Стандарди компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018), наима, не предвиђају да васпитач буде компетентан у различитим областима деље развоја који подстиче, већ искључиво у педагошком погледу.

Литература

1. Babić, S. (2002). *Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Globus.
2. Вукомановић Растегорац, В. и В. Мићић (2016). Како настају сложенице – методички аспект. *Књижевност и језик*, LXIII/1–2, 113–129.
3. [Године узлета] (2018). Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. *Просветни гласник*, 16/2018.
4. Гортан Премк, Д., В. Васић и Љ. Недељков (2003). *Семантичко-деривациони речник. Свеска 1*, Нови Сад: Филозофски факултет.
5. Гортан Премк, Д., В. Васић, Р. Драгићевић (2006). *Семантичко-деривациони речник. Свеска 2*. Нови Сад: Филозофски факултет.
6. Дотлић, Љ. и Е. Каменов (1996). *Књижевност у дејем вртићу*. Нови Сад: Змајеве деје игре и Институт за педагогију Филозофског факултета.
7. Клајн, И. (2002). *Творба речи у српском језику I*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ – Матица српска.
8. Клајн, И. (2003). *Творба речи у српском језику II*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ – Матица српска.
9. Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности за млађе разреде основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
10. Милатовић, В. и А. Ивковић (1996). *Буквар за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Мићић, В. (2009). Улога кратких народних умотворина у васпитно-образовном раду. *Методичка пракса*, 4, 129–151.
12. Николић, Милија. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Николић, Мирослав (2000). *Обратни речник српског језика*. Нови Сад – Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ, Палчић.
14. Николић, Мирослав (ур.) (2011). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
15. Пипер, П. и И. Клајн (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
16. [Стандарди] (2018). Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја. *Просветни гласник*, 16/2018.
17. Станојчић, Ж. и Љ. Поповић (2008). *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*. Београд: Завод за уџбенике.
18. Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик I*. Београд: Научна књига.
19. Цветановић З., В. Јанићијевић. и В. Мићић (2016). *Практичан рад на развоју говора у предшколској установи*. Учитељски факултет: Београд.

Djordje Jankovic
Faculty of Teacher Education
University of Belgrade

STIMULATION OF LANGUAGE COMPETENCE ACCORDING TO THE
PRESCHOOL CURRICULUM FRAMEWORK – THE EXAMPLE OF DEVELOPMENT OF
MORPHOLOGICAL SYSTEM

Abstract: The paper discusses ways in which the stimulation of language competence is aligned with the view of the child offered by the *Preschool Curriculum Framework* (rich in potential, creative, whole being, being of play...) and provides suggestions for harmonizing traditional teaching practices, manifested in domain directed activities, with the project approach. The potential for integrating language play with the contents of other sub-domains of speech development and other developmental domains is highlighted. Attention is directed to stimulating the development of the morphological system, in order to shed light on two aspects of it: ways to stimulate the acquisition of (1) morphological (inflectional) and morphophonological patterns and of (2) derivational patterns. It is found that the kindergarten teacher's preparation for such subject requires an awareness of the ways of uncovering the derivated words, ways of introducing patterns, ways of representing the meaning of derivated words or their morphemes, understanding the derivational meaning, the selection of derivational patterns and examples, and how they are extracted from dictionaries. It is concluded that a quality holistic approach to the child requires not only the application of general pedagogical principles, but also of the principles of the subject, as outlined.

Keywords: language competence, morphology, generalization, derivational pattern, derivational meaning.

Раd је примљен 18. 09. 2019. године, а рецензиран 02. 10. 2019. године.

Бојана Рудић
Марија Кнежевић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 371.314.6:373.2
82-343::371.3
стр. 341-354.

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП БАЈЦИ У ВРТИЋУ ЈЕДАН ПРИМЕР УПОЗНАВАЊА ЕВОЛУЦИЈЕ ЛИКА ПРИНЦЕЗЕ

Резиме: У раду се износи могући ток примене пројектног приступа учења у предшколској групи према новим *Основама програма предшколског образовања и васпитања*. Овакав приступ учењу одликује се флексибилношћу и позитивном праксом. Окосница пројекта су три књижевна текста – „Биберче“ као типичан представник народне бајке, „Дјевојка цара надмудрила“ као представник народне приповетке са елементима бајке и „Принцеза у папирној кеси“ као представник антибајке којом се оповргавају стереотипни елементи народне бајке. Циљ рада је приказати еволуцију лика принцезе у традиционалној и модерној бајци кроз вођено истраживање које отвара могућности освешћивања различитих елемената комуникације, као и процеса формирања, разумевања и превазилажења стереотипа.

Кључне речи: пројектни приступ учењу, бајка, породица, дете, комуникација.

УВОД

Како нове *Основе програма предшколског образовања и васпитања* још нису заживеле и тек се развијају и проналазе свој пут до предшколских установа, покушаћемо да представимо начин могуће реализације пројектног планирања пратећи фазе које су дате у новим Основама програма. Један од значајнијих циљева нових *Основа програма предшколског образовања и васпитања* је пројектни приступ који превазилази примену пројектног учења кроз издвојене активности са децом, већ интегрише игру, планирано учење и учење у свакодневним животним ситуацијама. Управо нас је то мотивисало да наш пројекат развијамо у смеру у коме смо стварали могућности и ситуације кроз које су деца имала прилику да сазнају и истражују. Пројекат су водиле четири студенткиње у оквиру методичких вежби у вртићу „Маја“ на Новом Београду. Током вођења пројекта долазиле су костимиране као принцезе, сходно теми (*Бајке*). У раду ће бити представљене две линије развијања пројекта (иако је он био остварен са много више развојних елемената): еволуција лика принцезе и запажања различитих стилова комуникације.

КОНЦЕПЦИЈСКИ ОКВИРИ

Пројектни приступ се у концепцији „Пројектни приступ учењу – Калеидоскоп“ схвата као континуиран и флексибилан начин учења у ком су интегрисане различите стратегије у учењу (учење кроз истраживање, учење кроз игру, ситуационо учење, учење кроз решавање проблема, искуствено учење и учење засновано на имагинацији). Пројекти омогућавају деци да истражују и да повезују већ стечена и нова искуства. Свако дете даје свој допринос на који утиче његово лично искуство. Да би пројекат био успешан он треба да подстиче креативност и стваралачко решавање проблема како би се истраживање развијало у различитим правцима. Пројекат почиње провокацијом за учење коју уноси васпитач, на основу дечијих интересовања. Он затим прати у којим правцима се истраживање шири. То истраживање је увек неизвесно.

Пројекат има своју структуру коју сачињавају три фазе:

1. Отварање пројекта. У овој фази васпитач подстиче децу да размењују своја искуства везана за тему пројекта. Васпитач планира и различите ситуације којима подстиче радозналост деце и њихова питања везана за пројекат. Васпитач може укључити и породицу тако што деца носе предлог пројекта кући и разговарају у породици о томе шта ће истраживати.
2. Развијање пројекта. Ово је најузбудљивија фаза зато што само истраживање може постати авантура. У овој фази васпитач и деца заједно истражују проблем који им

постаје центар интересовања, укључујући и локалну заједницу у своје истраживање. Деца у овој фази стичу нова искуства. Та искуства су у виду цртања, конструисања модела, руковања различитим предметима, предвиђања и откривања, као и кроз игру која представља највишу форму истраживања, а може бити отворена, прширена и вођена.

3. Затварање пројекта. Ово је фаза рефлексije процеса истраживања. Важна је јер васпитач и деца могу да направе повратак у истраживању, да сагледају себе као истраживаче и да своје истраживање представе другима. Ова фаза подразумева приказ истраживања и решења до којих су заједнички дошли деца и одрасли (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2017: 11-18).

Елементи бајке. Употребили смо два књижевна текста – „Дјевојка цара надмудрила“, народну приповетку са елементима бајке и „Принцеца у папирној кеси“, антибајку којом се оповргавају стереотипни елементи народне бајке. Они представљају добар пример еволуције лика принцеце у традиционалној и модерној бајци кроз вођено истраживање које отвара могућности освешћивања различитих елемената комуникације, као и процеса формирања, разумевања и превазилажења стереотипа. Сходно избору и могућем току пројекта одабрали смо следеће функције ликова према Владимиру Пропу:

1. Противник некога отима. Ова функција могла се препознати у бајци „Принцеца у папирној кеси“, у делу када змај отима принца. Важност ове функције је у томе што се помоћу ње покреће радња саме бајке.

2. Јунаку се задаје тежак задатак. Функција коју смо могли запазити и у бајци и у народној приповеци. У народној приповеци „Дјевојка цара надмудрила“ у делу када девојка и цар, једно другоме, задају немогуће задатке, док у бајци „Принцеца у папирној кеси“ принцеца задаје змају задатке помоћу којих га надмудрује и остварује свој циљ.

3. Противник (штеточина). Као што је познато, у бајци „Принцеца у папирној кеси“ ова функција појављује се управо код лика змаја који се појављује у току радње два пута. Први пут када змај отима принца, а други пут када прицеца успављује змаја.

4. Противник некога протерује. То се уочава управо у народној приповеци „Дјевојка цара надмудрила“ када цар протерује своју жену (Проп, 1982: 39, 66, 91).

Остале аспекте Пропове морфологије нисмо узимали у обзир због обима рада.

Развој комуникације. У комуникацији учествују бројни чиниоци и немогуће је узети их све у обзир приликом подстицања комуникације код деце. Зависно од концепцијских и садржинских оквира пројекта, али и интересовања деце, фокус смо ставили на значење реченице, које ћемо разумети ако знамо лексичко значење речи које су у њој употребљене и ако знамо граматичка правила језика коме припада та реченица. Поред тога постоје и додатни чиниоци важни за разумевање исказа, а који се могу објединити појмом контекста под којим подразумевамо: физичко окружење, језички

контекст, позадинско знање. Физичко окружење подразумева простор у ком се одвија комуникација, међусобни однос саговорника и њихово битисање у простору. Управо је неодговарајуће физичко окружење приликом првог сусрета са децом могло утицати на то да деца не распознају да ли смо ми уопште принцезе како смо се заправо представиле. Под језичким контекстом подразумевамо нешто што је претходно изговорено, као и оно што следи, а што помаже разумевању исказа (Чудомировић, 2018: 1-3). То се могло уочити у ситуацији када је долазило до препирања између нас, принцеза, а у самом обраћању деци (нпр. *Ето, зато она није права принцеза*. Да би деца разумела овај исказ, она морају бити упозната са ситуацијом на коју нас упућује речца *ето*, а која је претходила овом исказу).

Форме лепог понашања. Током наше комуникације, деца су уочавала такво понашање и реаговала на њега, што је својствено предшколском узрасту, јер су деца већ од треће године способна да уочавају и прате односе међу људима и да интерактивно учествују у њима. То се могло увидети у формама дејчјих питања (*Да ли је она уопште права принцеза, кад не зна да се поклони? Јеси ли ти стварно са двора? Је ли она дошла са неког села?*) у којима преовлађује алтернативна поставка: да ли, је ли, јеси ли (видети: Анђелковић, 2012: 60).

Напоменућемо да форме лепог понашања између осталог подразумевају стил језика, начин конверзације, умеће слушања саговорника. Стил језика не можемо везивати за педантност и углађеност неке особе, већ је важан начин обраћања, склопа реченице, потпуна аргументација и јасне и разумљиве реченице. Приликом конверзације не треба нападно и агресивно противречити саговорнику, треба слушати саговорника без освртања, без упадања у реч и без скретања погледа (видети: Станојевић, 2001: 19, 23, 54). Три од четири студенткиње у костиму и улози принцеза нису се придржавале наведених тврдњи због загонетности: Која је од нас четири права? Осим тога, водиле смо се и формама учтивости, као конвенционалним језичким средствима којима се остварују различити говорни чинови – молба, извињење, захваљивање, честитање (видети: Милосављевић, 2007). Ово издвајамо јер смо било подржавајући их, било намерно кршећи их желели децу да наведемо на закључак која принцеза је права.

ИНИЦИЈАЛНА ПРОВОКАЦИЈА

Све четири студенткиње које су водиле процес долазиле су у вртић костимиране као принцезе, сходно теми (*Бајке*). До краја процеса требало је навести децу да на основу различитих реакција и иницијатива у комуникацији закључе која је од четири принцезе права. Тиме смо фокус ставили на начине међусобног опхођења. Зависно од планираних ситуација учења бирали смо и осмишљавали костиме, реквизите и њихову употребу. За проблем (провокацију) одабрале смо кутију, у којој су се налазиле још

три кутије – за сваки наш долазак по једна (упутства за отварање тих кутија била су дата у писмима). У првој недељи нашег пројекта кутија није отворена, већ је позиционирана тако да је деци у видокругу, али да до ње не могу доћи.

Након уношења кутије у собу договор је био да подстакнемо децу на разговор и изношење њиховог искуства о дворовима и животу на њима. Договорили смо се да међусобним разговором и препирањем покушамо да пробудимо код деце знатижељу и интересовање за одговором на питање: *Која је од нас четири права принцеза?* Првенствено смо са децом разговарали о особинама које поседује права принцеза, а потом смо кроз наше представљање, вербалном и невербалном комуникацијом, кршили правила лепог понашања: упадање у реч другима, неспретно кретање, поклањање и неправилно држање тела (видети: ЛОТ, 2014: 325, *Принцеза*). Током наше комуникације, деца су уочавала такво понашање и реаговала на њега, што је својствено предшколском узрасту, јер су деца већ од треће године способна да уочавају и прате односе међу људима и да интерактивно учествују у њима. То се могло увидети у формама дечјих питања (*Да ли је она уопште права принцеза, кад не зна да се поклони? Јеси ли ти стварно са двора? Је ли она дошла са неког села?*) у којима преовлађује алтернативна поставка: *да ли, је ли, јеси ли* (видети: Анђелковић, 2012: 60).

Управо ова питања подстакла је претежно спонтана невербална комуникација која се огледала у нашим гестовима и изразима лица, што је изражавало наше намере и расположење, као и вербална комуникација која се огледала у избору речи везаним за одређени тренутак. На овај начин поткрепљујемо значење вербалне и невербалне комуникације (видети: Буђевац, 2018: 136-141). Након представљања и упознавања са децом, уношење провокације (велике дрвене кутије) изазвало је још јаче интересовање деце и на питање **„Шта мислите да се налази у кутији?“** низали су се следећи одговори:

- У кутији су нове круне за све вас принцезе; девојчица
- У кутији су неки поклони и за вас принцезе и за нас децу; дечак
 - Можда су у кутији сокови за све нас; дечак
 - Можда је у кутији нека чаробна моћ; девојчица
- У кутији су лук и стрела (девојчица објашњава дечаку да у кутију не могу да стану лук и стрела); дечак
- Сто посто је нешто и за вас и за нас сто посто!; девојчица
 - Мислим да су у кутији дијаманти; девојчица
 - У кутији су јабуке за коње од витезова; дечак
- У кутији је подвала, неко је донео кутију, а у њој је подвала, то ти значи да у кутији нема ништа; дечак
 - Можда је у кутији писмо у коме нешто пише; дечак
- Мислим да је у кутији нешто што ће искочити, нека пита и кад се кутија отвори, онда те пита удари по лицу; дечак
- У кутији је љубавно писмо које шаље неки тајни обожавалац; дечак

-Унутра је нека превара; дечак

Кроз наведене одговоре може се увидети да су деца врло маштовита. Управо та маштовитост покренула је њихово размишљање што је подстакло слободно изношење претпоставки, а касније и тврдњи о томе шта је у кутији.

Но, смисао уношења провокације огледао се у томе да дрвени ковчег није био једина провокација, већ његова садржина – прстен, до ког се дошло у финалном делу пројекта. Заправо прстен је послужио као средство за доказивање која је од четири принцезе права. Мотив прстена настао је по узору на мотив стаклене ципелице у Пероовој бајци „Пепељуга“. Прстен је помогао да се открије ко је права принцеза, баш као што је и стаклена ципелица помогла принцу да пронађе одбеглу девојку са бала. Тај мотив стаклене ципелице управо је објаснио Бруно Бетелхајм у својој књизи *Значење бајке*. Он наводи да до расплета долази захваљујући препознавању јунакиње по ципелици која одговара само њеној нози, али и то да место ципелице понекад заузима и неки други предмет као што смо, у нашем пројекту, искористиле у ту сврху прстен (Бетелхајм, 1979: 270). У нашем случају доказ да је принцеза права налазио се у утисцима о принцезином понашању и начину опхођења са другима – вербалној и невербалној комуникацији, те су деца од испробавања прстена само очекивала потврду своје већ учвршћене претпоставке да је права принцеза девојка која се понаша учтиво – најучтивије. По откривању праве принцезе, наступили су дечји коментари:

Јел сам ти рекао да је она права принцеза?!

Знала сам! Јелена је права принцеза.

Људи рекао сам вам да је Јелена права.

УЛОГА ПРИНЦЕЗЕ У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И МОДЕРНОЈ БАЈЦИ – ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП

Предлошци за пројектно упознавање лика принцезе биле су бајке „Биберче“, „Дјевојка цара надмудрила“, „Принцеза у папирној кеси“. Током тумачења приповетке „Дјевојка цара надмудрила“ акценат је био на расветљавању пута који је обична девојка прешла како би постала принцеза, док је у ауторској бајци „Принцеза у папирној кеси“, принцеза одустала од удаје за свог принца. За разлику од принцеза у овим бајкама, у бајци „Биберче“ сусрели смо се са пасивном принцезом, која није имала значајну улогу у доношењу одлука. Уколико брак уследи након решавања задатака, онда је невеста заслужена или добијена (видети: Проп, 1982: 73). У приповеци имамо обрнуту ситуацију. Приповетка је обухватна прозна категорија народног стваралаштва са развијеном фабулом (Пешић, Милошевић, 1997: 212). Напоменућемо да је ова приповетка приповетка *на међи* што значи да садржи међужанровска преплитања која се огледају у традиционалним и интернационалним мотивима и темама. То се јасно

види у немогућим задацима који одређују вербални дуел где анонимни цар и сирота девојка постају главни јунаци (Самарџија, 1997: 228).

Током тумачења народне приповетке „Дјевојка цара надмудрила“, фокус је био на подстицању деце да увиде особину девојке помоћу које она успева да реши задатке које цар задаје њеном оцу и резултат тог надмудривања. Како би деца увидела њену мудрост, са њима смо тумачили задатке које је задавао цар, али и њене задатке који су били одговор на цареве. Током читања приповетке, правили смо паузе након сваког надмудривања цара и девојке и давали смо деци времена да размисле о задацима које су једно другом задавали. Служећи се предметима које су они користили у надмудривању, давали смо деци визуелни подстицај како бисмо их што боље усмерили у њиховом размишљању о могућности извршења тих задатака. Том приликом користили смо се следећим питањима:

Како је могуће да се излегну пилићи из куваних јаја? Како је девојка знала да су јаја кувана? Какав је онда царев задатак?

Како је могуће да роди кувани боб?

Како можемо од комада тканине направити једра за брод? Колика су његова једра? Какав је овај царев задатак?

Како од комада дрвета можемо да направимо развбој за ткање?

Како чашицом можемо да искапимо сва мора тако да остане само поље? Какав је овај царев задатак?



Слика 1: Њива



Слика 2: Тканина, комад дрвета

Помоћу наведених питања, комада тканине, комада дрвета и чашице, деца су долазила до закључака да су задаци које су цар и девојка једно другом задавали немогући за извршење. Уочавањем девојчине мудрости помоћу које она на немогуће одговара немогућим, деца уочавају надмудривање које прати сам ток приповетке. Осим

коришћених предмета, децу стављамо у позицију извршиоца једног девојчиног задатка, када покушавају да са мало кучине запуше импровизоване одводе.



Слика 3: Кучина



Слика 4: Запушавање одвода

Све то је значајно утицало на само тумачење приповетке и усмеравање деце на промишљање о тим задацима. Иако је успешно одговорила на све изазове које цар ставља пред њу, то није крај надмудривања са царем. Врхунац надмудривања уочавамо на крају приповетке када цар избацује царицу са двора. Она ће га послушати, али ће и у том тренутку успети да га надмудри својим поступком успављивања и ношења у пећину као њене најдраже ствари са двора, на коју је имала право при њиховом претходном договору. Деца уочавају мудрост девојке, резултат надмудривања са царем и њену улогу уопште.



Слика 5: Боравак у пећини

Дакле, јунакиња мудрошћу постиже победу решавајући задатке, али ипак остаје у положају који је подређен мушком јунаку, док се у модерној бајци губи

поменути подређеност и до брака уопште и не долази. Врхунац надмудривања цара у приповеци резултирао је очувањем породице као *најстарије, најтрајније, али и променљиве примарне друштвене групе која се темељи на био-репродуктивним, био-социјалним и социо-економским везама мужа и жене* (ЛОТ, 2014: 596). У бајци Р. Манча срећемо се са променом у функцијама ликова. Принцеза преузима некадашњу принчеву функцију, док се принц у својој пасивној улози не сналази. У обрнутој пропорцији се очекивала његова пасивност и улазак у брак. Ново изневеравање читалачког очекивања настаје у тренутку када принц уместо да буде срећан што је спашен, замера принцези на њеном изгледу. Сасвим у духу идеје о еманципацији жене, принцеза као главни јунак бира другачији крај: „На крају се нису венчали“ (Манч, 2008).

За разумевање концепта „принцезе“ кроз време деци смо читали ауторску бајку „Принцеза у папирној кеси“ Роберта Манча. У поменутој бајци уводи се нови идентитет принцезе тзв. деконструисана принцеза, што уочавамо када принцеза спаљену одећу замењује папирном кесом, чиме се нарушава статусни симбол једног друштва (Стојановић, 2019: 54). Акценат у тумачењу ове бајке са децом је на обрту који се јавља у односу на традиционалну бајку, јер принцеза преузима функцију мушког јунака, те креће у потрагу за отетим принцом. Међутим, иако имамо наговештај срећног краја, принцеза одустаје од венчања, чиме упропашћава ћелију породице, што одступа од стереотипног завршетка традиционалне бајке. Упутиле смо децу „да уоче да се принцеза не либи да зарад сопственог циља нанесе штету“ (Стојановић, 2019: 54), што се огледа у следећем делу бајке:

Фантастично!, рекла је Елизабета, и змај је још једном удахнуо дубко, најдубље, и издахнуо толико пламена да је у тренутку спалио сто шума! Величанствено!, рекла је Елизабета и змај је још једном удахнуо дубко, најдубље, али се овај пут ништа није десило. Змају више није остало довољно пламена ни да испече ћевапчић! (Манч, 2008)

Овим смо желели да скренемо пажњу на еколошку свест која проистиче из еколошког знања, вредновања еколошке ситуације и еколошког понашања.

Вредновање еколошке ситуације одражава вредности и ставове друштва, групе или појединца према животној средини, са становишта њеног очувања, а еколошко понашање односи се на спремност појединца и друштвених група да се одговорно и еколошки оправдано односе према средини у којој живе (ЛОТ, 2014: 184).

Ово смо остварили следећим питањем „**Шта је то чудно урадила принцеза када је змај спалио шуме?**“, а одговори деце су следећи:

-*Није стварно то мислила зато што би онда спалио и животиње; девојчица*

-*Можда је хтела да он буде као задовољан и да га надмудри; дечак*

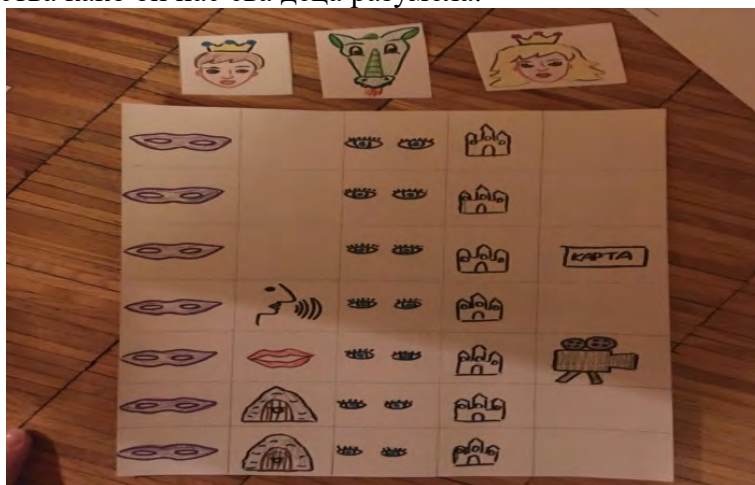
-*И рекла му је то да би се уморио; девојчица*

У тумачењу овог дела бајке, поред указивања на еколошку свест, подстакли смо децу да уоче да је тај поступак резултат принцезиног надмудривања са змајем, али и знак њеног немара за друге и за околину.

Као наставак разговора о еколошкој свести, деца су се бавила истраживачким радом, испробавала су могућности рециклажног материјала и углавном су то била конструисања која су се везивала за нашу тему, односно за догађаје који су пратили ток дешавања у нашим бајкама. Деца су се играла за столовима, у групама или индивидуално, а као резултат добили смо оригиналне радове које су деца представљала једни другима.

ДРАМАТИЗАЦИЈА АУТОРСКЕ БАЈКЕ ПРИНЦЕЗА У ПАПИРНОЈ КЕСИ – ДЕО ИЗ ВОЂЕЊЕ ИГРЕ

Након подсећања тока дешавања у бајци и након разговора о принципима лепог понашања приликом посете позоришту упутили смо децу да обележја која су добили пре почетка активности означавају којим делом посла ће се свако од њих бавити. Јасно смо говорили упутства како би нас сва деца разумела.



Слика 6: Ознаке за задужења

Она деца која на беџевима имају ликове из приче биће глумци, она која имају маску биће задужени да заврше костиме (украшавање круна, завршавање маске за змаја, сређивање папирне хаљине), она која имају пећину биће у улози пећине (држаће реквизит на сцени), она која имају дворца биће задужена за сценографију (дорада дворца и сецање картона), она која имају око биће публика и пре него се нађу у тој улози украшаваће карте, оно дете које има карту узимаће карте приликом уласка студената и замолити гледаоце да угасе своје телефоне и не праве буку, оно које има камеру задужено ће бити за снимање представе, а оно које има усне биће шаптач. Ја ћу вршити функцију наратора.

Сада ћемо се поделити. Свака група има и ознаку на столу за којим ће обављати свој део посла.



*Слика 7: Маскери
Сценографија*



Слика 8: Костимографи



Слика 9:



Слика 10: Сценографи



Слика 11: Дизајнери



Слика 12: Камера

Деца која су у улози глумаца ће, помоћу легенде и сликоприче израђених на великим форматима картона, увежбавати текст који је делимично представљен иконама. Иконе означавају ликове бајке, а делови јасно исписаног текста радњу ликова. Приликом читалачке пробе представили смо деци легенду на којој се осим ликова налазе и поједине речи које је могуће представити иконом. Оне су означавале неке именице, глаголе и бројеве (нпр. погледати, свет, број сто). Након упознавања са

ЗАКЉУЧАК

Континуиран и флексибилан начин учења за дете представља један од важнијих циљева *Пројектног приступа учењу (Калеидоскоп)*, чиме смо се и водили приликом планирања и реализовања целокупног пројекта. Управо тај континуирани процес интригирао је децју пажњу која је била потпуно усмерена на пројекат, као и на различите врсте игара које је он обухватао. Целокупан пројекат био је врло инспиративан како за нас који смо га водили, тако и за саму децу. Одисао је живошћу, а средства која смо користили допринела су да деца на прави начин доживе саме бајке. Као један од значајнијих фактора пројектног приступа учењу издвојили бисмо директно учешће деце у планирању и развијању пројекта, као и њихово учешће у самом оживљавању бајки. Осим тога, драгоцено је што пројектни приступ нуди могућност повезивања различитих области учења, односно у нашем пројекту међусобно повезивање више бајки различитог садржаја и суштине, као и њихово повезивање са другим областима учења. Процесом саморефлексије сложили смо се да је деци итекако пријао овакав начин приступа учењу, што смо закључили на основу њиховог сталног интересовања за оним што је предстојало даљем развоју и завршетку пројекта.

Литература

1. Анђелковић, Д. (2012). „Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost“, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Baucal, Aleksandar (ur). Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju, 60.
2. Бетелхајм, Б. (1979). „Значење бајки“. Београд: Југославија, 270.
3. *Бонтон 2000* (2001). Станојевић, Борислав (ур). Београд: МАН, 19, 23, 54.
4. Бренеселовић, Павловић, Д. Крњаја Ж. (2017). „КАЛЕИДОСКОП: Пројектни приступ учењу“. Београд: Сору planet, 8-18.
5. Буђевац, Н. (2018). „Психологија образовања за васпитаче“. Београд: Учитељски факултет, 136-141.
6. ЛОТ (2014). *Лексикон образовних термина*. Петар Пијановић (ур). Београд: Учитељски факултет, 184, 325, 596.
7. Милосављевић, Б. (2007.). „Форме учтивости у српском језику“. Београд: Учитељски факултет.
8. Пешић, Р. Ђорђевић, Милошевић, Н. (1997). „Народна књижевност“. Београд: Требник, 212.
9. Проп, В. (1982). „Морфологија бајке“. Београд: Просвета, 39, 66, 73, 91.
10. Самарџија, С. (1997). „Поетика усмених прозних облика“. Београд: Народна књига, 228.
11. Станојевић, Л. (2019). „Методичка теорија и пракса: часопис за наставу и учење“, број 1/2019, VOL 13, година XIX, Београд: Учитељски факултет, 54.
12. Чудомировић, Ј. (2018). *Скрипта из Лингвистике текста и прагматике за школску 2018/19: сараднички принцип у комуникацији*. Београд, 1-3.

Bojana Rudić
Marija Knežević
University of Belgrade
Faculty of Teacher Education

PROJECT APPROACH TO THE FAIRYTALE IN KINDERGARTEN
AN EXAMPLE OF GETTING TO KNOW EVOLUTION OF A PRINCESS
CHARACTER

Summary: In our work we show possible flow of using project approach in pre-school group according to new pre-school programs. This approach is about flexibility and positive practice. We used three literary texts: *The small pepper* as typical example of folk fairytale, *The girl outsmarted the emperor* as a short folk story with fairytale elements, and *Princess in a paper bag* as anti-fairytale with elements different than classic folk fairytale. The goal is to show evolution of princess character in traditional and modern fairytale through research that shows different elements of communication, as process of formation, understanding and overcoming stereotypes.

Keywords: project approach, fairytale, family, child, communications.

Рад је примљен 13. 08. 2019. године, а рецензиран 12. 11. 2019. године.

Милијана Петровић,
ОШ“Милан Илић Чича“
Аранђеловац

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019
УДК: 371.3::811.163.41]:373.32
37.016:808.1
стр. 355-364.

УСМЕНА АНАЛИЗА ПИСМЕНОГ ЗАДАТКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И ЊЕН ЗНАЧАЈ

Резиме: Култура писменог изражавања у школској пракси, а нарочито у настави језика и књижевности веома је важно подручје рада јер се духовност сваког појединца као и духовност људског фактора уопште огледа у различитим моделима усменог и писменог изражавања. Култура изражавања има задатак да негује и развија културу усменог и писменог изражавања ученика. Ученике треба особити да се правилно и лепо усмено и писмено изражавају. Савладавањем писмености ученици се оспособљавају да језичко уобличе своја запажања, мисли и осећања. Човек је своје рашћење у природи утврђивао речима, које су настајале, гране се, умножавале облике и значења, једнако бурно као што је и живот текао. И био је јак онолико колико су му моћне речи биле. Отуда задатак наставе Српског језика да скрене пажњу на значај способности писменог изражавања. Писмени задаци би требало да буду круна систематског рада на развијању писмене културе. Практика је показала да учитељи не посвећују довољно пажње планирању, припреми, изради а посебно вредновању писмених задатака што негативно утиче на развој ученичке писмености. Циљ овог рада је да укаже на значај анализе и вредновања писмених задатака у нижим разредима основне школе и на детаљније указивање добрих страна као и на могуће недостатке писменог задатка, да се истичу вредности а не прећуткују пропусти.

Кључне речи: вредновање, корекција, грешка, лепа реч, писмени задатак

УВОД

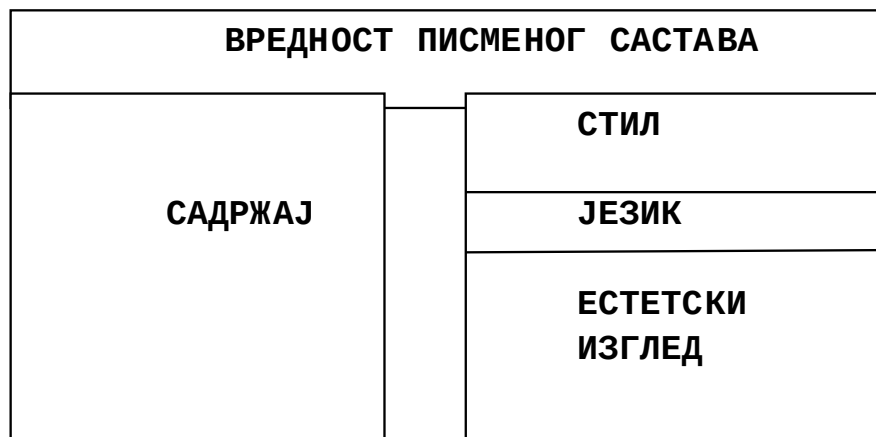
Језичка култура ученика најмлађег основношколског узраста може се стећи једино темељитим, свакодневним и систематским неговањем свих облика који се чине основом говорног комуницирања. Писмено изражавање је један од сложенијих захтева које се јавља у виду самосталних писмених састава, школских писмених задатака, дневник, литерарни радови и др. Један од значајних методичких задатака у развоју писменог ученичког комуницирања свакако је и вредновање писмених састава. Прегледање, исправљање и оцењивање ученичких писмених састава не могу без вредновања јер се оно садржи у сваком претходно наведеном приступу.

Сем знања и опште културе, у учениковим писменим задацима виде се и његове литерарне способности: моћ запажања, размишљања, систематизовања и уопштавања; снага маште и емоција; вештина и спретност у организовању саопштавања својих мисли и осећања и њиховог јасног, уверљивог и прецизног језичког уобличавања. Због свега тога школски писмени задаци имају вредност и посебно значајног педагошког документа о ученику.

Неопходно је, дакле, да се о ученичким писменим саставима што чешће и што садржајније говори на часовима, да се анализирају њихове значајне компоненте, да се изналазе нове могућности и решења, да се истичу вредности и не прећуткују пропусти. Само тако ће ученици бити растрећени неизвесности и страха који се јављају у ишчекивању оцено, јер се усмено укључују у анализу писменог састава, развијају критичко мишљење и процењивање а учитељ постепено у њима стиче поузданог сарадника и чврст ослонац у оним случајевима када писмене саставе треба и бројчано оценити.

Једино се школски писмени задатак, по правилу, прегледа, исправља и оцењује без ученичког суделовања, али и ту се уобичајена пракса може променити. Управо када нам вредновање постане значајније од бројчане оцено, учитељ може неке задатке оставити неоцењене (посебно тамо где се колеба у оцени) па да то учини у разреду и уз помоћ свих ученика који ће бити непристрасни сарадници у одлучивању ако се систематски привикавају на то.

У свим анализама ученичких писмених састава, без обзира на то који је коначан циљ разматрања, треба посматрати и обухватити важније елементе писаног комуницирања.



Овакав комплексни и системски приступ писменом саставу олакшава његово прегледање, указивање на добре стране и недостатке па и оцењивање.

Прегледање писмених састава захтева, пре свега, много времена а затим и систематичност у раду и методичку оспособљеност учитеља. Јер, да би се пратило ученичко напредовање у стицању поуздане писмености, није довољно само прегледати његове писмене радове, већ се на сваком ваља задржати онолико дуго колико је потребно да се сагледају све његове компоненте, поготову ако их треба и оценити. Зато се с правом може поставити питање: да ли учитељ располаже толиким временом?

До одговора се можда може доћи посредним путем: ако се сва вежбања у усменом и писменом изражавању изводе плански, континуирано, у садејству са одговарајућим питањима из других наставних подручја овог предмета (нарочито језика) и ако се остаје на захтевима све дотле док их већина ученика не усвоји, онда ће и ученичко казивање имати све мање недостатака, а самим тим и прегледање писмених састава биће олакшано. Када се отпочне са систематским планирањем у изради писменог састава не треба одустајати од вежбања све дотле док се такав приступ не усвоји онолико колико је потребно, а то се односи, мање или више, и на све остале захтеве у писаном комуницирању.

Важно да се о предмету писаног изражавања, који ће се наћи у садржају учениковог писменог састава, претходно поразговара или да се ученик упути и мотивише да и сам запажа дату предметност, односно да о њој размишља. Као што је за препричавање потребно добро познавање садржаја који се препричава, за причање догађаја и доживљаја – лично учествовање у њима, за описивање – посматрање

предмета, бића или појава који се описују, итд. – за слободан избор теме о којој ће писати такође је потребно детаљније познавање њене предметности.

Сва вежбања из подручја културе језичког изражавања имају и један врло значајан заједнички задатак: оспособљавање ученика за самостално писмено изражавање које се другачије зове и слободно, пошто ученик има потпуну слободу у његовој реализацији (избор теме, време писања, намена, и сл.). Јер, ако у току препричавања, причања, описивања, извештавања и осталих важнијих вежбања схвати да су ти облици језичког комуницирања само школска обавеза а не и трајна навика и потреба, онда ће његова култура говорног и писменог изражавања бити вештачка творевина од које неке бити велике практичне користи. Али, ако се он повремено и постепено и сам одлучује да нешто напише, то је поуздан знак да је сигуран у своју језичку моћ да се ваљано изрази кад год се за то укаже потреба.

Исправљање и вредновање ученичких школских писмених задатака не сме се свести само на тражење грешака и указивање на њих. Исправљање је део процеса учења као припреме за ново писање. Треба одвојити процес исправљања од процеса писања. Током исправљања ученицима треба понудити функционалне практичне коментаре и сваку оцену образложити такође корисним и ефектним коментаром. То је прави пут да ученик одстрани грешке, али и да побољша верзију свог рада, па и то треба прегледати, оценити, посебно похвалити ако има напретка и бољег рада. За ученика такве похвале значе више од саме оцене. Таква оцена је стимулативна и оправдава своје постојање као мерни инструмент, који не мора увек бити савршен, праведан, а поготово не, средство застрашивања и кажњавања ученика.

ПРИПРЕМА за ЧАС СРПСКОГ ЈЕЗИКА реализован

Наставни предмет: СРПСКИ ЈЕЗИК

Разред: IV одељење: 3

Област: Језичка култура (писано изражавање)

Наставна јединица: УСМЕНА АНАЛИЗА ПИСМЕНОГ ЗАДАТКА

Тип часа: утврђивање

Циљ часа: кориговати грешке у писању састава

Исходи часа:

- и корекција грешака.
- чита изражајно и разуме прочитано
- усавршавање писмености и сопственог израза.
- износи ставове о радовима

Начин провере остварености исхода: ученички радови, оцењивање ученика, самооцењивање, дискусија, усмено објашњавање појмова, јавно презентовање.

Планиране активности ученика и наставника:

Ученици: посматрају, анализирају, уочавају, откривају, запажају, упоређују, критички размишљају, исправљају грешке, образлажу своје идеје, закључују, самостално се писмено изражавају;

Учитељ: прегледа и исправља радове , вреднује, припрема материјал, упоређује , издваја карактеристичне грешке , усмерава ученике

Облици рада: фронтални, индивидуални, у пару

Наставне методе: дијалошка, монолошка, метода писаних радова, кооперативна, демонстративна, аналитичко-синтетичка метода, проблемска;

Наставна средства: вежбанке, свеске, припремљени материјали, фотографије састава

Међупредметна повезаност: српски језик-садржаји из књижевности и језика

ТОК ЧАСА

Уводни део часа (10 минута)

Поновити сврху исправке писменог задатка кроз игру. Једном од ученика обућићу наопако јакну. Ако је нешто наопако, неусклађено и погрешно треба исправити. Чему онда служи исправак писменог задатка? Проверавам у којој мери су ученици савладали елементе писмености и колико познају граматичка, правописна и стилска правила. Колико су оспособљени да самостално и у формалним и естетским захтевима обраде задату тему. Час исправке писменог задатка служи за корекцију грешака и покушај проналажења бољег решења. Записивање наслова на табли и истицање циља часа.

*Коментаришем успешност целог одељења. Колико којих оцена има, шта је било добро, а где се највише грешило.

Наводим типичне грешке које су ученици правили. Разред у целини упућујем на усавршавање писмености.

Пре поделе вежбанки визуелно (пројектујем фотографисане саставе) показујем неколико уредних и неколико неуредних, али без именовања деце. Истичем проблем, не као најбитнији, али као важан елемент оцењивања. Набрајам квалитете добрих радова (*занимљив садржај, хронолошки редослед догађаја , правилно и лепо написано , леп речник...*)

Главни део часа (25 минута)

Издајам карактеристичне грешке које су правили. Груписане грешке:

- грешке у интерпункцији,
- граматичке грешке,
- неправилно написане речи (неписање слова Ј између О и И, писање Ј између И и О, речце ЛИ и НЕ...),
- указивање на потребу уклањања дијалекатских и некњижевних израза, инсистирање на употреби књижевног језика,

- издвајање пасуса (увод, главни део, закључак).
Указујем на знакове које сам користила приликом исправљања задатака.

	- napiši sastavljeno
	- napiši rastavljeno
	- prebaci u novi red
	- nešto ubaci
	- nepotreban znak
	- suvišno
	- pogrešan red reči
	- pogrešno rastavljeno
	- pravopisna greška
	- gramatička greška
	- stilska greška
	- nerazumljivo, logička greška

Поједине карактеристичне грешке ученика су исписане на папирићима. Свака клупа (пар ученика) извлачи по један папир са погрешно написаном речју, скупом речи или реченицом и добија један празан на који ће исправити погрешно. Заједно сврставамо грешке у колоне

НИЈЕ – НЕГО (погрешно-исправно);

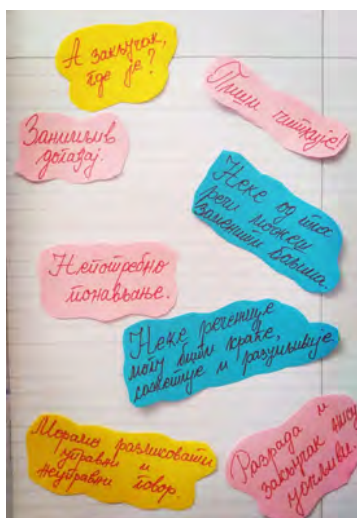
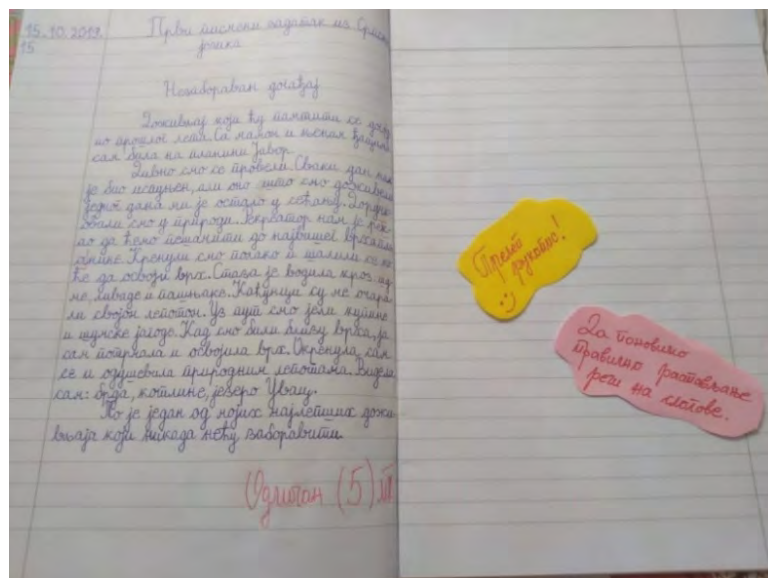
Изводим три ученика са три различите оцене. Читају своје радове а остали ученици пажљиво слушају и покушавају да погоде, на основу претходних анализа грешака и истицања квалитета које један састав треба да има, како су оцењени.

(Можемо поћи од најбољих или од најлошијих задатака према бољим по слободном избору.)

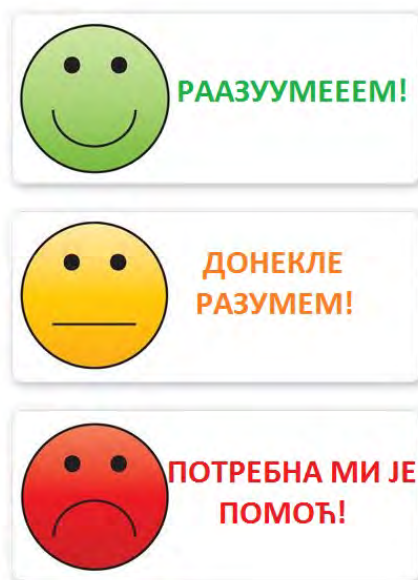
Још једном истичем који су квалитети најбољих радова.

Завршни део часа (10 минута)

Делим ученицима вежбанке. Сада сазнају коју су оцену добили . У свакој од вежбанки налазе се **коментари** карактеристични за њихов састав. На основу датих коментара проналазе направљене грешке и покушавају да их исправе у својој свесци за школски рад.



Пред крај часа ученици поново у себи читају своје радове, анализирајуће грешке. Записују шта треба да исправе, а ако неком није јасно шта треба да уради, питају(фронтално), а увек им је доступан и постер СЕМАФОР преко ког могу да искажу своје осећање лепљењем свог имена на одговарајућу боју тако да увек имам у виду ком ученику треба помоћ.



Вежбанке са коментарима остављају у свој ПОРТФОЛИО како би на следећем часу урадили писмену исправку Првог школског писменог задатка.

ЗАКЉУЧАК

Сваки учитељ би требало да настоји да у свакодневной наставној пракси ученичку писану реч што чешће узима као предмет аналитичког и критичког вредновања и процењивања на часу, да у тим разматрањима да што већу слободу мишљења својим ученицима, али да од њих тражи и одговорност за оно шта кажу и за шта се залажу. Тако се функционално усваја и проверава усвојена вештина доброг писања, а учитељ, коначно, таквим методичким опредељењем и себи олакшава решење овог значајног и сложеног наставног задатка.

Култура језичког изражавања, односно општа писменост образованог појединца умногоме зависи од тога какве ће основе стећи још на самом почетку свог школовања. Зато позната мисао да се темељ те изражајне човекове моћи и изграђује у

најмлађим разредима основне школе није никаква фраза, већ представља проверену истину која се лако доказује и теоријски и практично. Истина је и то да школовани људи настоје да целог живота освежавају свој стил у међусобном језичком комуницирању, дакле да непрекидно уче како се добро говори и пише, као што се и стручно усавршавају и уздижу ниво своје опште културе, али је све то много лакше и боље постићи ако је њихова основна писменост стицана систематски, осмишљено и функционално. То се може остварити само ако учитељ стално одржава своју методичку будност: од планирања програмских садржаја преко организације и извођења најразличитијих облика ученичке језичке активности, до вредновања постигнутих резултата и усмеравања ка све самосталнијем говорном и писаном комуницирању.

Литература:

1. Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности за III и IV годину педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
3. Мамузић, И. (1967). *Настава усменог и писменог изражавања у основној школи*. Београд: Младо поколење.
4. Миларић, В. (1969). *Дечје језичко стваралаштво*. Нови Сад: Културни центар.
5. Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
6. Видовић, И. (2010). „Бања Лука „Школски писмени задаци и њихово место и васпитно-образовном процесу“
7. Наташа Станковић Шошо, Зорана Петковић-Живановић, Каролина Војчић-Белошевац, Соња Чабрић, Нина Радић, Јелена Срдић, Слађана Милијановић (2016). *Српски језик 4, приручник за четврти разред основне школе за српски језик*, Београд: Логос.

Milijana Petrović,
classroom teacher
Elementary school "Milan Ilic Cica"

ORAL ANALYSIS OF A WRITTEN TASK FROM SERBIAN LANGUAGE AND ITS IMPORTANCE

Abstract: Culture of writing expression in school practice, especially in teaching language and literature, is a very important field of work because the spirituality of each individual as well as the spirituality of the human factor is reflected in different models of oral and written expression. The culture of expression has the task of fostering and developing a culture of students' oral and written expression. Students should be empowered to express themselves properly verbally and in writing.

By mastering the literacy, students are able to linguistically shape their observations, thoughts and feelings. Man determined his growth in nature by words that emerged, branched, multiplied in form and meaning, as tumultuously as life flowed. And he was as strong as his powerful words.

Hence the task of teaching the Serbian language is to draw attention to the importance of the ability of written expression. Writing assignments should be the crown of the systematic work on developing a written culture. Practice has shown that teachers do not pay enough attention to the planning, preparation, and especially to evaluation of written assignments, which negatively affects the development of student literacy. The aim of this work is to point out the importance of analyzing and evaluating written assignments in lower grades of primary school and pointing out more good points as well as possible shortcomings of the written assignment, to emphasize values and not overlook the omissions.

Keywords: evaluation, correction, error, kind word, written assignment.

Рад је примљен 16. 07. 2019. године, а рецензиран 02. 09. 2019. године.

*„Вредније је да ученик самостално и слободно мисли,
па макар и не мислио правилно,
него да пасивно усваја туђе мишљење,
па макар оно било правилно.“*

М. Горки

Лексикон образовних термина (2014).
Београд: Учитељски факултет
Проф. др Младен Вилотијевић

Методичка теорија и пракса број 2/2019
УДК: 37
стр. 365-366.

ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ

ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ – планирање засновано на интеграцији садржаја различитих наставних дисциплина, у коме су теме окоснице заокружене у логичне целине. У организацији наставних садржаја примењују се два принципа – принцип дисциплинарности и принцип целовитости (интегративности). Први је примењен у поставци → **наставног плана** и програма: садржаји су предметно подељени, диференцирани, да би се могли аналитички и систематично изучавати. Полази се од научне диференцираности, а научне дисциплине послужиле су као основа за предметну подељеност градива у → **школама**. Но, колико је у наукама присутна диференцијација, присутна је и интеграција: појављују се шире дисциплине које обједињују два или више научних предмета (физичка хемија, биохемија итд.) јер неке појаве и животни проблеми треба да се изучавају целовито. Дисциплинарна подељеност садржаја омогућује темељније систематично сазнавање законитости, али има и неке штетне последице: градиво је испарцијализовано па се иста појава изучава у оквиру више предмета, само с различитих аспеката, зато → **ученици** имају тешкоћа да изучавање садржаја повежу у целину. Сем тога, проблеми с којима се људи у животу сусрећу нису дисциплинарно издељени него их треба решавати целовито. Зато се у → **дидактици**, а и у → **наставним програмима**, инсистира на корелацији садржаја различитих предмета.

Т. н. је потпунији облик обједињавања истих или сродних садржаја различитих предмета. Могуће је *т. н.* и у оквиру једног предмета: око једне окоснице организују се сродни елементи. Који је приступ за обраду садржаја погоднији – дисциплинарни или тематски – треба да одреди сам → **наставник**. (У математици и граматици садржаји су

већ у наставном програму дати тематски тако да наставнику остаје само да их линијски обрађује и тумачи.) – Неки предмети у → **основној школи** интегративни су већ по програмској концепцији – нпр., предмет природа и друштво обухвата садржаје из историје, географије, биологије, физике, хемије. – Могућност међупредметног *т. п.* постоји не само у основној школи и не само у млађим → **разредима**, него и у → **средњој школи**, нарочито у предметима ослоњеним на друштвене науке и на уметности. Примера ради, романтизам као уметнички правац обрађује се у књижевности, у ликовној и музичкој уметности; о општим карактеристикама овога правца могуће је организовати заједничко предавање за више паралелних одељења истог разреда, с илустрацијама из сваке од поменутих уметности. У тематском приступу се, ако циљеви тако захтевају, може у извесној мери изићи из оквира наставног програма, могу се спајати часови и правити блокови.

Најважнији услов за интердисциплинарни (тематски) приступ је наставниково планирање по тематским целинама, које обједињују садржаје из различитих области – међупредметне границе не треба да буду сметња у организацији наставног процеса. Тематски приступ заснива се на организацији тема и појмова у складу с ученичким могућностима, и на структурисању садржаја око ширих сазнајних целина. Полазиште у тематски организованој настави је проблем који треба целовито обрадити и ученике упутити управо на проблем а не на предмет. Тако се омогућује успостављање хоризонталне и вертикалне везе између предмета који чине шире наставне области. Садржаји имају сложену унутрашњу структуру – обухватају чињенице, процедуре, појмове, системе, као и стечена искуства, умења и вредности. → **Настава** треба да буде смислено повезивање различитих облика → **знања**. У дидактичкој науци и наставној пракси познат је модуларни приступ, при чему се под → **модулом** подразумева логички обликована и заокружена целина информација; логички издвојени делови садржаја из наставног предмета или из више предмета интегрисаних у целину; модуларни приступ је, у ствари, тематски приступ.

Литература:

1. Lake, *Integrated Curriculum*, 1994;
2. Ј. И. Дик и сар., „Интеграция учебных предметов“, *Советская педагогика*, 9/1987;
3. G. E. Becker, *Planung von Unterricht*, 1997; М. Вилотијевић, *Дидактика*, 1999;
4. С. Kyriacou, *Temeljna nastavna umijeća* (прев.), 2001;
5. V. Poljak, *Planiranje u nastavi*, 1974;
6. G. Schorsch, „Unterrichtplanung und Unterrichtsvorbereitung“, in: L. Roth, *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*, 2001;
7. М. Stevanović, *Didaktika*, 2003;
8. K. Wittenbacher, *Praxis der Unterrichtsplanung*, 1994

Александар Тадић (2019). На дистанци од манипулације: еманципаторска компонента васпитног рада наставника. Београд. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду

Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 37.012
стр. 367-372.

О СИСТЕМСКОМ СЛАБЉЕЊУ ВАСПИТАЊА, ПОСЛЕДИЦАМА ДИКТАТА ЕФИКАСНОСТИ У ПРОСВЕТНОЈ ДЕЛАТНОСТИ, ПЕДАГОШКОЈ ПЕРСПЕКТИВИ И ОПТИМИЗМУ

Ненад Малешевих:

Како би, из перспективе педагога, описао актуелни друштвени амбијент?

Александар Тадић:

У области институционализованог процеса васпитања дефинишу се и спроводе разноврсне мере са циљем његовог унапређивања. Разноврсност је уочљива како у погледу научне утемељености таквих мера, тако и у карактеристикама специфичних системских решења (у легислативи, доступним ресурсима, избору носилаца активности, дефинисању индикатора напретка...) којима се такве промене захтевају, омогућавају или спроводе. Допринос педагога⁶² унапређивању процеса васпитања (најчешће кроз

⁶² Када говорим о педагогији и педагозима, о нашој тренутној позицији у наведеним процесима, подразумевам еманципаторску педагошку оријентацију. Педагошко становиште и истрајавање на остваривању захтевне обавезе да у образовним институцијама треба васпитавати подразумева начело да систематско образовање и уклапање у друштвено окружење (социјализација) у себе укључују ослобађање васпитаника (еманципацију) – стицање различитих знања и вештина. Развој способности у настави има васпитни карактер уколико ученици истовремено уче и практикују да критички размишљају о свету око себе и да активно учествују у солидарној заједници, у школи и ван ње.

послове које обављају у институцијама система образовања и васпитања и кроз друге активности у струковним удружењима, невладиним организацијама, научним институтима, на факултетима за образовање педагога и наставника и сл.) могао би се сматрати кључним с обзиром на стручну оспособљеност за истраживање васпитања и образовања и примену сазнања у различитим окружењима. У којој се мери педагоги данас налазе у улогама иницијатора, предлагача, носилаца реализације, сарадника, саветника, евалуатора активности за унапређивање институционализованог процеса васпитања, сматрам да првенствено зависи од основних карактеристика савремене педагогије и поменутог савременог друштвеног амбијента у коме педагоги обављају свој посао.

Питање којем се у нашем друштву мора дати значајна пажња јесте да ли се *развој аутономне личности* као задатак васпитања и образовања уклапа у актуелне визије промена у систему образовања и васпитања и повезаним системима. Пре него што изнесем своје виђење правца актуелних промена у нашем систему образовања и васпитања, отишао бих даље од области образовних политика. Педагогија и педагоги делују у друштвеном амбијенту у коме педагошка перспектива углавном није препозната као релевантан начин суочавања са изазовима савременог доба. У јавности се о педагошким темама најчешће говори поводом појединих инцидентних ситуација, попут насилничког понашања деце и младих. Уместо системског суочавања са овим друштвеним проблемом, решења се траже на техничком нивоу, обично у поштравању дисциплинских процедура и мера. Иако резултати постигнути овим мерама могу да буду *ефикасни*, они су најчешће краткотрајни и не решавају проблем *на дужи стазе*. И, што је још важније, не делују превентивно у смислу спречавања будућих непримерених понашања. Притисак јавности и последично политичких функционера доводе до прихватања решења која се заснивају на принципима пословања фирми (попут ангажовања приватног обезбеђења у школама које финансирају родитељи, или прописивања новчаних казни за родитеље због дисциплинских прекршаја деце у школи), чиме се наставља са слабљењем васпитне функције школе. У таквим одлукама о раду школа углавном препознајем елементе *притајене* манипулације (Trnavac, 1996/b), с обзиром на стварне разлоге и процедуру њиховог доношења.

Отуда ћу у наставку писати о овом питању, о односу друштвеног амбијента и савремене педагогије, на линији тезе да се критика манипулације мора протегнути на критику друштва у коме је манипулација људима уопште могућа (Šušnjić, 1995). Данас се оваква врста утицаја обично везује за област политичког деловања или за остваривање тржишних интереса путем медија. И системске одлуке којима се игнорише или подрива педагошки захтев за јачањем васпитне функције школе (посебно њене еманципаторске компоненте) требало би повезивати са визијом економског развоја кој је утемељена на константној продукцији и задовољавању потрошачких

потреба (економски интереси) и/или са интересима политичких олигархија са ауторитарном технологијом владања (политички интереси)⁶³.

Логика доминације и у савременим друштвима се одржава захваљујући инструментализацији институционализованог васпитања као *идеолошког апарата* којим се утиче на креирање система вредности, ставова, понашања појединаца (Altiser, 2009; Vadiju, 2013)⁶⁴. И у модерним друштвима која непрестано истичу своју оданост демократским идеологијама, школе производе све више квалификованих појединаца, у складу са захтевима економије, а „образовни систем крије своју друштвену функцију легитимизовања класних разлика иза своје техничке функције произвођења квалификација” (Burdije i Paseron, 2012: 89).

Образовни систем генерише друштвене неједнакости. Путем начина подучавања, школске селекције и хијерархизације обављају се битне друштвене функције. Школске хијерархије делимично произилазе из друштвених хијерархија и доприносе одбрани, легитимизацији и репродукцији друштвених хијерархија. Реч је о благом, суптилном, неосетном и невидљивом *насиљу* које се испољава путем комуникације у свакодневним односима у учионици, а има значење друштвеног потчињавања. У школама културни капитал функционише као филтер у репродукцији друштвене и економске хијерархије (видети: Tadić, 2016/a). Корени школског симболичког насиља налазе се у структури односа између наставника и ученика, који су засновани на традиционалној представи да ученике треба надгледати, контролисати, приморавати и савладавати.

Филип Мерије пише да савременом друштву прети озбиљно назадовање: „Све већи јаз између развијених и сиромашних, неизванстан положај младих и искључивање најслабијих, технолошка глобализација и све чешћи сукоби између заједница, свемоћност медија и популизам у политици /.../ Можда је још важнији тријумф тржишне економије: она је завладала свим службама и установама, а савременог човека увела у бесомучну потрошачку трку, која је постала главни покретач људске делатности“ (Мерије, 2016: 61). Тежак и често неуслован рад на *ослобађању*

⁶³ Подсетићу на раније изнету тезу Паула Наторпа која је у основи и савремене педагошке перспективе да се просветна делатност не сме потчињавати партикуларним политичким идеологијама и интересима капитала.

⁶⁴ Антонио Грамши (Antonio Gramsci) идеолошком хегемонијом назива облик контроле путем сложеног система правила, закона, пракси, значења и вредности којима се одржава привид универзалности и легитимитета институционалне власти и интереса владајуће елите (како би увећала своју економску и политичку моћ), тј. „облик контроле који не само да манипулише свешћу, него и сачињава и прожима сва дневна искуства која обликују понашање појединца” (Gramsci, 1971; према: Žigu, 2013: 35). Контрола је уграђена у „конститутивна начела, кодове, и нарочито у здраворазумску свест и праксе на којима наши животи почивају” (Apple, 2012/a: 57). Друштвена контрола се спроводи помоћу идеолошких структура (на пример: трговачких ланаца, школа...) које појединцима преносе систем вредности, ставова, понашања, уверења и моралности који одржавају репродукцију успостављеног социјалног реда и интереса који их контролишу.

васпитаника у породици и школи додатно спутава доминација тржишних вредности у свим сферама наших живота – манипулативни⁶⁵ механизми тржишне економије којима су у фокусу потрошач и потреба за куповином, а не човек и потреба за аутономијом.

У предговору наведене књиге Филипа Меријеа *Педагогија: Мора се пружити отпор*, за издање на српском језику, колегиница Љиљана Левков сажето и упечатљиво скицира суштинске проблеме савремене педагогије: „А није јој лако. Притешњена је између одлучних оспоравања (антипедагогија) и претераних очекивања (педагогизација), захтева властите мисије (еманципација, слобода одраслост) и глобалног света који нимало не помаже (ријалити као стање ствари, пропаганда као стање ума, анестезија као стање бића, потрошња као начин живота, итд., итд.)” (видети: Meriје, 2016: 7).

Разматрање актуелне цене (потцењености) животних вредности на тржишту (Varufakis, 2015) може нам бити од користи у одређивању потенцијалног заједничког садржаоца у маргинализацији васпитног рада у школама и свођењу медијских садржаја од јавног значаја на црну хронику (индустрију несигурности и страха) и шоу-бизнис (индустрију забаве). Медији могу дати значајан допринос друштвеном прогресу. С друге стране, могу бити злоупотребљавани као успешно средство манипулације, што је највидљивије у ситуацијама континуираног потхрањивања доживљаја неизвесности, несигурности и вредносне дезоријентације. Таквима сматрам медијске праксе: учесталог приказивања сцена бруталног насиља и катастрофалних несрећа, масовне продукције и емитовања баналних забавних садржаја, подизања тензија у друштву спинованим порукама и лажним вестима, сензационалистичког извештавања о догађајима и друге. У таквом стању повећава се вероватноћа да ће особа сигурност и заштиту тражити у ауторитету коме се безрезервно потчињава (политичкој, паравојној, навијачкој... групи са чврстом хијерархијом) и/или у задовољавању створених потрошачких потреба којим се обезбеђује доживљај слободе избора. Уз то, када говоримо о стању у Србији, мора се имати у виду да је реч о држави позиционираној на периферији светског капиталистичког система.

За разумевање ставова које ћу о овој теми изнети касније, доводећи у везу неолибералну оријентацију у образовним политикама и маргинализацију еманципаторске компоненте васпитног рада, може бити од користи видети на који начин Стивен Меткалф (Stephen Metcalf) у ауторском тексту за часопис *Гардијан*, пише о неолиберализму – посебно у делу у коме неолиберализам, као *Велику идеју*, повезује

⁶⁵ Пишући о манипулацији као о облику постварања Ђуро Шушњић је дефинише на следећи начин: „Манипулација се може одредити као смишљен, систематски и контролисан поступак или скуп поступака помоћу којих манипулатор, користећи симболичка средства у, за њега погодним психосоцијалним условима, одашиље у масу, преко средства комуникације одређене поруке, с намером да утиче на уверења, ставове и *понашање* великог броја људи, тако да би се они, у стварима о којима не постоји општа сагласност, а за које су животно заинтересовани, усмерили према убеђењу, ставовима и вредностима манипулатора, а да тога нису ни свесни” (Šušnjić, 1995: 42).

са утицајем на понашање људи као *гомиле*. „Сваког дана, у сваком погледу, сами тежимо да све више напредујемо као раштркани, тихи, анонимни купци и продавци – и нико више не мора да нас подстиче на то! Сваког дана жељу да будемо нешто више од обичних конзумента гледамо са носталгијом или је сматрамо елитизмом”. На тврдње економиста да оно што не може да се квантификује не може ни да постоји, поставља питање: „али како онда измерити кључне доприносе просветитељства, наиме: критички ум, личну аутономију и демократско управљање? /.../ Ауторитет професора, реформатора или правника не почива на тржишту, већ на хуманистичким вредностима као што су оданост општем добру, савест или тежња за правдом” (Metcalf, 2017).

Филип Мерије износи тезу да данашњи друштвени системи *негују инфантилизам* као начин функционисања, да се *логика прохтева* масовно подстиче и код деце и код одраслих, јер се сматра условом потрошачког начина живота и на њему заснованог економског развоја. Пише: „...читаво друштво на неки начин ради против педагогије, против потпоре која је детету неопходна да би могло да изађе из инфантилности” (Мерије, 2016: 21). О томе смо колегиница Биљана Бодрошки Спарису и ја писали прошле године на следећи начин (Tadić i Bodroški Spariosu, 2017: 21):

Сведоци смо тешкоћа са којима се васпитно деловање, које најчешће подразумева стрпљиво ангажовање и усмеравање на дугорочне резултате, суочава у околностима снажног (посебно медијског) притиска на васпитаника. Такав притисак је усмерен на продукцију потрошачких потреба и жеља, као и осећаја неопходности њиховог тренутног задовољавања. Шаљу се поруке: „Твоје жеље су заповести! Ни случајно се не премишљај! Пређи на дела... и то што пре!” (Stiegler, 2006; према: Мерије, 2016: 21). За излазак из зачараног круга опште инфантилизације неопходна је подршка васпитача спремних да уз стрпљење уложе велику енергију у осмишљавање окружења у коме се види смисао чекања, обуздавања, и изграђује воља васпитаника за напоран рад у ситуацијама када се задовољства и корисност наслућују у будућности. Мерије наводи: „Васпитач зато мора стрпљиво да га прати на том путу ка обуздавању: да га научи да не одговара одмах насиљем или одрицањем, већ да се преиспитује, да предвиђа, да размишља, да каналише своје нагоне, да изграђује вољу” (Мерије, 2016: 62). Обуздавање је у наведеноме схваћено као одклон од тираније садашњег тренутка.

Издвојићу још један радикалан и инспиративан пример начина на који је у педагошкој теорији разматрана функција просветних институција у генерисању и репродуковању друштвених неједнакости, одређујући позицију савремене педагогије са оне стране манипулације.

Подсетићу те да Жак Рансијер у студији о еманципацији *Учитељ незналица*, указује на делотворне напоре и формулише начело еманципаторске васпитне праксе.

Претпоставком стварања услова за *започињање ланца еманципације* институционално или ванституционално сматра схватање да је *једнакост* полазна основа, „аксиом од кога се креће” (Rancière, 2010/a: 3), а не прокламовани исход васпитања. Хијерархија интелигенција је, сматра, подваљена хијерархија позиција. Једнакост интелигенција не значи једнаку вредност свих манифестација интелигенције, већ једнакост интелигенције по себи, која подразумева да *свако људско биће може да научи све* (што га интересује, мотивисан личним разлозима и охрабрен напретком који остварује). Рансијер еманципацију схвата као освешћивање појединца као по природи интелектуалног бића, тј. „свест о природној једнакости која отвара пут свакој пустоловини у земљи знања” (Rancière, 2010/b: 38). Лични доживљај еманципованости омогућавао би појединцима да „не глуме више у комедији инфериорних супериорних” (Rancière, 2010/b: 120). Освајање еманципације у таквим условима види као најразумније могуће умеће отпора *друштвеном безумљу* чију логику формулише сажето реченицом коју и ти радо цитираш⁶⁶: „И дан данас, шта друго омогућава мислиоцу да презире радникову интелигенцију него радников презир према сељаку, сељаков презир према својој жени, њен презир према комшиници, и тако даље све до у бескрај” (Rancière, 2010/b: 107).

⁶⁶ Видети: Malešević, 2011.

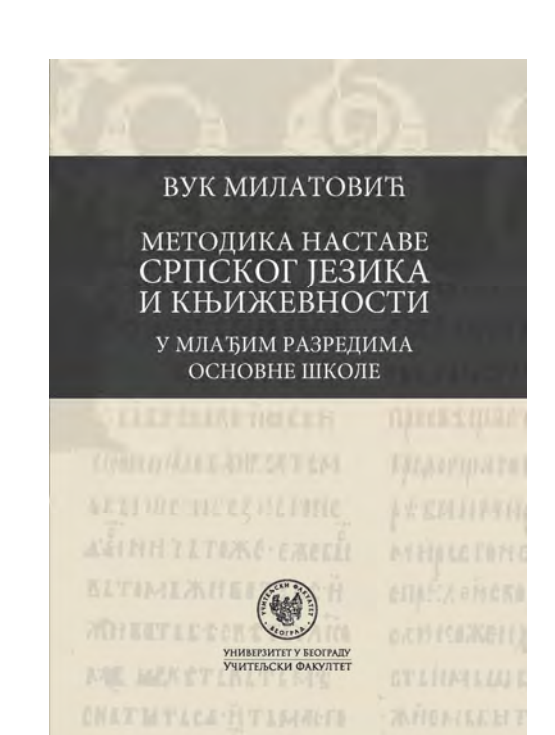
Методичка теорија и пракса број 2/2019.

УДК:017.4::378.096

стр. 373-385.

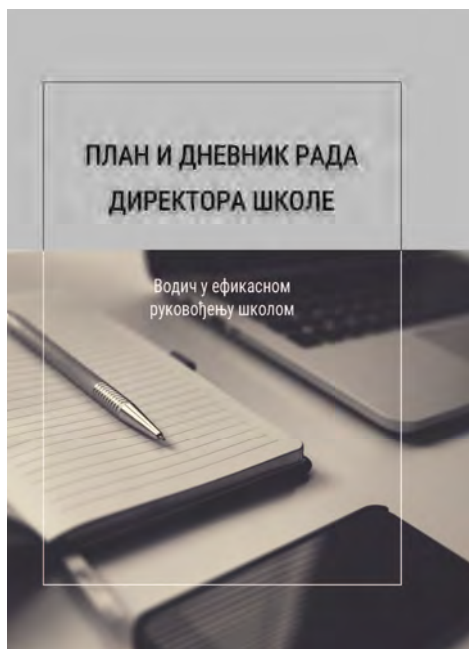
КАТАЛОГ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА ЗА 2019. ГОДИНУ



	<i>Лексикон образовних термина (ЛОТ)</i> колективно је дело професора Учитељског факултета из Београда, као и других уважених сарадника ангажованих на овом послу. Они су заједно створили Лексикон који је на савремен начин селектовао и сабрао, систематизовао и протумачио све битне појмове из наука које се изучавају на учитељским и другим наставничким факултетима. У том смислу ЛОТ није само педагошки пошто, уз дидактику и све методике, објашњава кључне термине из области као што су психологија и филозофија, социологија и антропологија, језик и књижевност, математика и информатика, култура и уметност, затим историја и знања везана за природу и друштво. Лексикон образовних термина резултат је рада 132 аутора који су обрадили, односно написали текстове за 1282 одреднице укупног обима око 130 ауторских табака. Ово монументално научно издање, рађено двостубачно у А4 формату, штампано је на квалитетном папиру и у тврдом повезу. Осим главних текстова, уз које иде и селективна литература, у Лексикону постоје и упутне одреднице које омогућавају лаку и једноставну употребу ове корисне књиге.
	Уџбеник <i>Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави</i> Вука Милатовића представља изузетно значајну књигу једног од најбољих наших методичара. У целовитом методичком систему аутор се бави свим битним питањима српског језика и књижевности у нижим разредима основне школе, али и на вишим нивоима образовног система. Смисао његовог приступа у томе је да настава постане активна, проблемска и стваралачка. Због свега овог, <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i> је изузетно вредна методичка књига. Студентима учитељских факултета, те наставницима разредне и предметне наставе поуздан је ослонац при формирању нових методичких приступа и подстицај за многа практична поступања у настави.



У књизи *Информатичке основе интегративне наставе* укратко али темељно анализиране су карактеристике традиционалне, репродуктивне наставе и образложена предност информатичко -развијајуће наставе као нове, делотворније образовне парадигме. Теоријски и практично је разрађен иновативни модел интегративне наставе, утемељен на информатичкој технологији и вештачкој интелигенцији. Указано је на значај посебних интегративних електронских уџбеника који омогућују ученику да их на свој начин преструктурише, прилагоди својим могућностима, односно, да их индивидуализује. Такође је указано и на специфичност евалуације и самоевалуације у интегративној настави. Посебан прилог се односи на разраду и стицање информатичких компетенција неопходних за реализацију интегративног модела информатичко -развијајуће наставе.



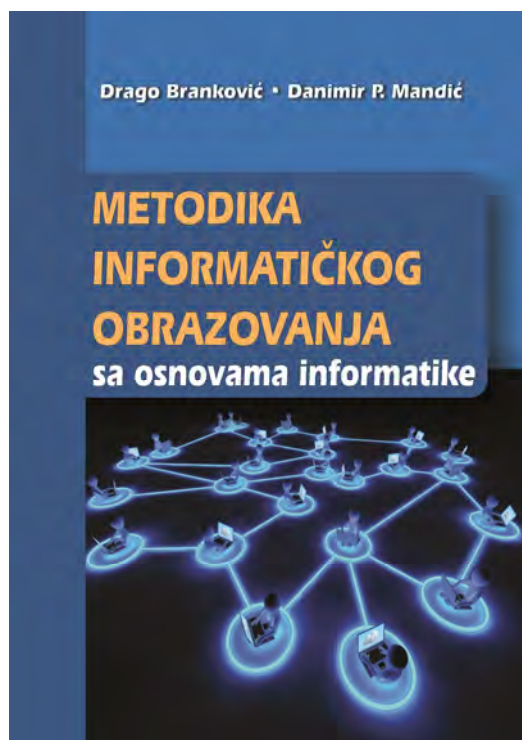
План и дневник рада директора школе је поуздан водич директорима у ефикасној организацији рада школе. Садржи кратко упутство – теоријске основе школског менаџмента, приказаног графички и текстуално, чиме је постигнуто да се на малом простору саопшти више корисних информација из школског менаџмента. План и дневник директора школе садржи простор (рубрике) за годишње и месечно оперативно планирање (дескриптивни и гантаграмски), дневни план рада са назначеним приоритетом реализације планираних задатака. Планирање се темељи на Паретовом правилу: Шест „П” – *Правилно Претходно Планирање Производи Повећану Продуктивност*.



Монографија *Пројектна настава у ИКТ окружењу* аутора Младена Вилотијевића, Наде Вилотијевић и Данимира Мандића представља додатни допринос бољем разумевању иновација које се одвијају у савременој настави и образовању. У њој су свеобухватно и систематично анализирају појам и специфичности пројектне наставе. Аутори пројектну наставу приказују са два аспекта – теоријског и практичног. У првом делу књиге представљен је појам пројектне наставе, њена филозофска заснованост и њен историјски развој. Након теоријског објашњења приказане су пројектне скице тема пројектне наставе, а затим су дата и два детаљно разрађена модела дневника одвијања пројектне наставе. Књига обилује примерима који могу бити почетни корак у примени овог модела наставе. С обзиром на то да је пројектна настава постала обавезан део наставних планова и програма ова монографија биће неопходан приручник сваком учитељу, али и наставнику који озбиљно схвата свој позив.

Уџбеник *Образовање на даљину* намењен је студентима Учитељског факултета Универзитета у Београду за припрему испита из истоименог предмета, али и широј читалачкој публици. Резултат је вишегодишњег искуства аутора у примени информационо-комуникационих технологија у образовању. Корисници ће у овом уџбенику наћи основне термине и значајне импликације који су у директној или индиректној вези са образовањем на даљину. Упознаће се и са еле-ментима система образовања на даљину, веб оријентисаним учењем, методиком учења на даљину, програмским системима за реализацију образовања на даљину, као и безбедношћу, етиком и ауторским правима у систему образовања на даљину. На располагању је и широк спектар додатних образовних материјала, као важна подршка овом издању: видео-серијал, мултимедијалне презентације и дигиталне публикације. Уџбеник је подржан G+ платформом

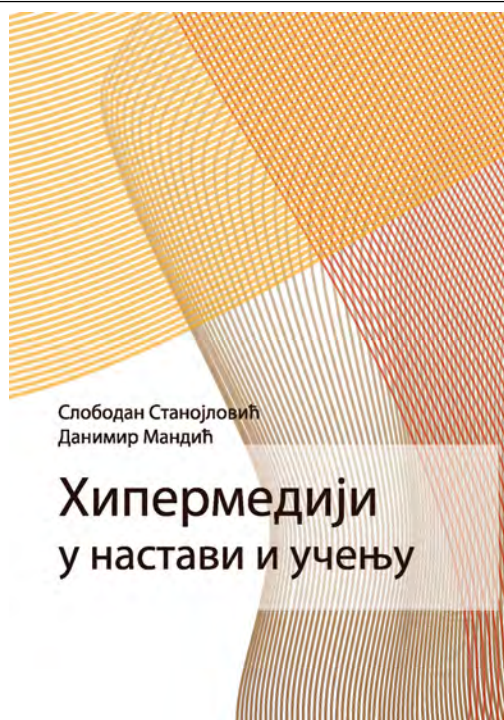




(obrazovna.teh@gmail.com), која обезбеђује дељење ресурса, сарадњу, комуникацију и евалуацију наставних активности.

Савремени човек живи у информатичком друштву у коме су производња и коришћење знања битан чинилац општег развоја и образовања, друштвено-економског напретка и изградње међуљудских односа. Све то подстиче и чини неопходним развој информатике и информационих технологија. У том циљу оснивају се и банке научних и техничких информација, стварају се електронски комуникациони системи, специјализују се и усавршавају интерактивне комуникације. Књига *Европски стандарди информатичких компетенција* на општем, али и на конкретном плану омогућава информатичарима, па и студентима учитељских факултета, целовит увид у ову проблематику, конкретизујући те увиде стандардима компетенција прихваћених у Европи. У томе је стручно-образовна и употребна вредност ове књиге.

Развој информационе и телекомуникационе технике, као и њено масовно коришћење у свим сферама друштва, створили су предуслове и за темељитије информатичко образовање младих људи. У последње време и код нас је сазрела идеја да информатичка знања нису привилегија специјализованих стручњака који се баве програмирањем, већ свих школованих кадрова који ће нове технологије користити у свом раду и свакодневним активностима. Уз потребна информатичка знања, потребно је да се млади, укључујући и студенте учитељских факултета, оспособе за рад, али и трансфер стечених умећа у тој области. У вези са тим, актуелност књиге *Методика информатичког образовања* јесте у томе да студентима учитељских факултета и наставницима помогне да усаврше своја знања и квалитетније изводе наставу, да им олакша припрему садржаја, те добар избор метода, облика и технологије наставног рада.



Слободан Станојловић
Данимир Мандић

Хипермедији у настави и учењу



Младен Вилотијевић
Данимир Мандић

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

УПРАВЉАЊЕ РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА

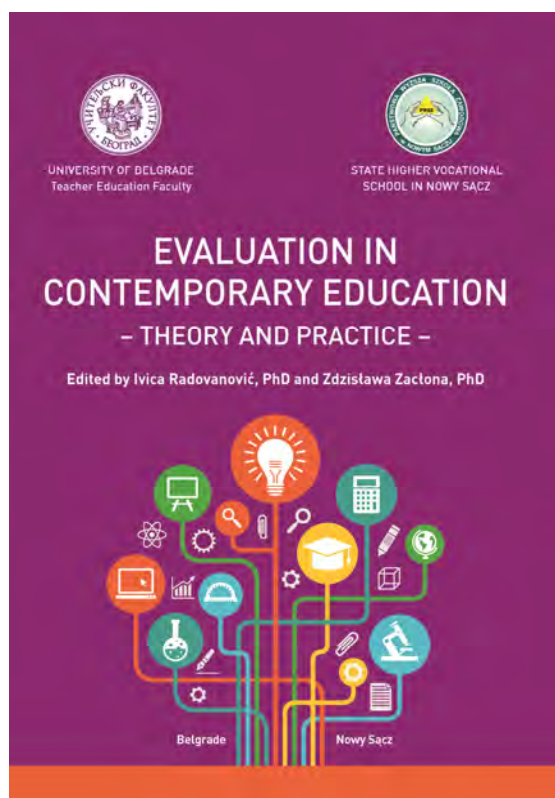
у
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИМ
УСТАНОВАМА



Београд, 2018.

Хипермедији у настави и учењу. Осавремењивање рада школа, засновано на стандардизацији компетенција наставника императивни је захтев Европске уније, а то је декларативно прихваћено и у релевантним документима о образовању у нашој држави. Ова књига је практични одговор на поменути захтев. Она је структурирана у четири међусобно повезана дела, у оквиру којих је обезбеђено јединство садржајне концепције и прагматичког аспекта. Наиме, прво се презентују неопходна знања која су основа за изграђивање појединих елемената компетенције, а затим се врши одговарајуће вежбање у оквиру радионичких активности. На крају се описују портали на глобалној мрежи које наставници могу користити у планирању и реализацији наставе, као и за ученике, којима се обезбеђује диференцијација и индивидуализација.

Управљање је доношење кључних, стратегијских одлука које су усмерене у правцу постизања далекосежних перспективних циљева. Оно се остварује доношењем одлука којима се реализују утврђени циљеви васпитно-образовне установе (школе или вртића). Управљање је високопрофесионална активност. Она тражи посебна знања и способности. Њима су у овој књизи посвећена три тематска круга која чине: 1) Развојне промене – иновације; 2) Развојне промене у концепцији наставе и 3) Управљање развојним променама. Књига *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама* помаже студентима, али и стручњацима из праксе, да у овој области овладају потребним знањима и вештинама, односно да их употпуне и усаврше.



Критичка анализа актуелних проблема у образовању један је од предуслова њиховог решавања. Међународни зборник *Odabrane teme iz oblasti savremenog obrazovanja (Chosen Issues of Education in the Modern Era)*, који заједнички издају Учитељски факултет Универзитета у Београду из Србије и Педагошки институт Државног универзитета примењених наука у Новом Сончу из Пољске, садржи ауторске и коауторске радове који теоријско-аналитички, емпиријски и методолошки утемељено третирају проблеме у образовању и предлажу могућа решења за њихово превазилажење. У десетом, јубиларном издању здружених високошколских установа своје место налазе: теорија симболичког интеракционизма и њене импликације на породични живот, дијагностичка истраживања усмерена ка антиауторитативној комуникацији у основношколском образовању, допринос одраслих, посебно учитеља и васпитача, у формирању педагошки подстицајног окружења, њихова осетљивост за развојне проблеме и посебне потребе ученика, као и ризике током одрастања, концепт квалитетног и ефикасног образовања са становишта студената и учење кроз игру у оквиру педагошког рада са најмлађима. Посебна пажња поклоњена је поучавању страних језика, који чине основну претпоставку за савремено образовање свих, па и будућих учитеља и васпитача. Дате су смернице за превазилажење актуелног незадовољавајућег положаја, посебно у области страног језика струке; на основу истраживања је указано на значај примене информационо-комуникационих технологија у академској настави језика струке и дати су примери добре праксе, попут Модула енглеског језика (*English Language Module*) Учитељског факултета Универзитета у Београду. Узимајући у обзир ширину и дубину различитих перспектива са којих аутори разматрају актуелне проблеме у образовању, радови у овој монографији чине још један у низу драгоцених зборника на пољу педагошких истраживања.



Студија Јелене Панић Мараш *Певање и приповедање / путеви модернизма у српској књижевности за децу* састоји се од укупно четрнаест радова, који су тематски распоређени у пет целина. Тематски и проблемски, студија ставља у истраживачки фокус веома различита питања која своју суштинску рефлексију налазе у децјој књижевности. Непосредно или посредно Јелена Панић Мараш сва та питања сагледава у вертикали српске децје књижевности. Она тече од класичног Змаја, наставља се у модерности Александра Вуча и Душка Радовића, бива затим продужена у делима њихових следбеника који су под утицајем духа нових поетика и сензибилитета модерних времена, па се завршава постмодерним „малим” романом Милорада Павића. На тај начин постављена историјско-поетичка вертикала не би могла да се изведе без два важна момента: један је теоријски, а други је критично-интерпретативни. У своме збиру ти моменти или видови чине „свето тројство” у проучавању књижевног текста уопште, дакле и оних дела која су пре свега намењена деци и младим читаоцима. Ауторка овом студијом показује модерни сензибилитет тумача и темељно познавање ове области. Уједно се описује лук модерног духа у књижевности за децу у 20. веку, почев од његовог успостављања у међуратном добу, преко обнове модернизма у другој половини века, до његовог преобликовања у нови, постмодернистички образац.

	<i>Правопис и књижевнojeзичка норма</i> аутора Горана Зељића представља у исто време и ортографски (правописни) и ортоепски (акценатски) приручник. Књига је подељена на два дела. У првом делу објашњавају се појмови из нормативистике и уопште стандардизације српског књижевног језика, при чему се посебна пажња скреће на случајеве честих огрешења о правописна правила која се срећу у писаној пракси. Други део књиге чини речник правописних одредница које прате додатни коментари и потребна објашњења. Посебна вредност овог приручника је и у томе што су све одреднице у речнику акцентоване у складу са правилима акцентуације српског књижевног језика. Овај приручник је пре свега намењен студентима Учитељског факултета, али његов садржај показује да може бити вредан свима који имају било какву недоумицу у вези са правописом или изговором појединих речи – ђацима, студентима, али и учитељима, наставницима и многим другима.
	Практикум школске педагогије омогућује стицање теоријских и практичних знања и способности из ове наставне дисциплине. Практикум је сачињен на принципима проблемско-модуларне наставе: теоријска знања се практично примењују и након тога се остварује самoeвалуација. Повратна информација прати сваки корак активности студента који увек зна на чему је, на време исправља грешке које учини, учи победнички, остварује позитивни резултат према мери својих могућности. Практикумом су обухваћене кључне области школске педагогије: предмет, задаци школске педагогије, њено место у систему педагошких наука, школа и типологија школа, ораганизациони модели рада школе, квалитетне иновативне школе, експерименталне школе, алтернативне школе, програмирање и вредновање рада школе, управљање, руковођење и вођење, образовни и школски системи код нас и у свету. Практикум подстиче студенте на самостални рад, да уче конструктивистички, да сами стварају знања по принципу „сам свој мајстор”.



Практикумом се студенти активирају и мотивишу да самостално, корак по корак, применом проблемско модуларне стратегије, уче решавајући самостално прво теоријске задатаке, а након тога стечена теоријска знања практично примењују. На „излазу” самосталног, проблемско-модуларног рада, студенти врше самоевалуацију, откривајући добре и слабе стране протеклог процеса учења што им омогућује корекцију остварених исхода у учењу. Практикум подстиче студенте да уче самостално, креативно. Уместо репродуктивне наставе и стицања знања у готовом облику у раду са студентима се примењују иновативни модели информатичко-развијајуће наставе (модуларна, хеуристичка, пројектна и др). Практикум подстиче и упућује студенте да применом различитих модела креативне наставе на конструктивистичким основама стичу и евалуирају своја знања и способности.



Садржај практикума *Школско право и администрација* Данијеле Костадиновић прати њену монографију *Теоријско-правне основе школског законодавства*. Практикум се бави врло актуелном проблемтиком и има велику употребну вредност. Уз текст, садржи велики број врло корисних и добро систематизованих података који буде радозналост за истраживање у области васпитања и образовања. Услед садржајне разноликости, јасноће и практичности, једнако је корисно штиво свима који се баве образовањем и раде у образовним установама.

 Danimir Mandić Miroslava Ristić Gordana Stoković Praktikum iz INFORMATIKE UNIVERZITET U BEOGRADU UČITELJSKI FAKULTET	<i>Практикум из информатике</i> је подељен у четири кључне области, које су корисне за овладавање основним информатичким појмовима. У првом делу су описани стандарди информатичких знања кроз седам модула у складу са светским стандардима дигиталних компетенција. Други део садржи практична упутства за овладавање софтверима за управљање рачунаром, обраду и уређење текста, креирање публикација различитог типа, рад са табелама и графиконима као и за креирање релационе базе података. Трећи део садржи упоришне тачке из теорије информатике артикулисане кроз питања за самосталан рад студената. У четвртом делу практикума дата су питања са вишеструким одговорима која служе за иницијално и финално тестирање студената. У практикуму је дата електронска адреса за онлајн тестове и QR кодови би како студенти могли приступати додатним наставним материјалима на мрежи. На крају приручника је појмовник и литература. Практикум може да послужи за информатичко описмењавање људи свих узраста. Писан је једноставним стилем како би га могли користити и они који се први пут сусрећу са информатичким појмовима.
--	--

	<i>Практикум из образовне технологије</i> намењен је студентима наставничких факултета који су стекли основну информатичку писменост и потребно је да се оспособе за примену дидактичких медија и информационе технологије у подизању квалитета васпитно-образовног рада. Наведени су примери примене различитих медија, како раније генерације, тако и најсавременијих са педагошким ефектима који се могу постићи њиховим коришћењем. У практикуму су дати примери изградње и ефикасне примене мултимедијалних образовних материјала као и интернет подржаних дидактичких ресурса (веб алата, QR кодова, мобилних апликација, образовних игара, веб портала) који су у функцији индивидуализације, диференцијације садржаја и колаборације у складу са способностима и предзнањима ученика. Питања из теорије образовне технологије, упутства и вежбе за практичан самостални рад имају за циљ да студенте активно укључе у решавање проблема, креативно размишљање и стицање знања и вештина за изградњу стимулативног и безбедног дигиталног васпитно-образовног окружења. Практикум је подржан QR кодовима и G+ платформом која обезбеђује дељење наставних материјала, сарадњу, комуникацију и евалуацију наставних активности. На крају практикума је појмовник и литература.
--	---

Иновације у настави

Вол. 82
бр. 1
2019.
Учитељски факултет у Београду



Часопис *Иновације у настави* објављује прегледне и оригиналне истраживачке радове из наука и научних дисциплина које третирају наставни процес на свим нивоима васпитања и образовања у циљу његовог унапређења и

модернизације. Осим научних радова, у часопису *Иновације у настави* објављујемо преведене радове, информативне прилоге и приказе (књига, рачунарских програма, образовних софтвера, научних пројеката, скупова и др.), као и стручне радове и информације. Учитељски факултет у Београду (као издавач) и међународни уређивачки одбор *Иновација у настави* опредељени су ка истраживањима наставе и резултатима појединаца и тимова који у предшколским, школским, универзитетским и ваншколским установама примењују тековине педагогије, њених дисциплина (дидактике и методика наставе појединих наставних предмета и/или области) и сродних наука; ка подршци истраживачима и практичарима у њиховим настојањима да усмеравају процес наставе ка задовољавању савремених васпитних и образовних потреба наставника и ученика. Часопис је доступан професорима, наставницима, сарадницима и студентима у библиотекама свих учитељских факултета и већине наставничких факултета у Србији и другим земљама. Часопис *Иновације у настави* се налази на листи научних публикација Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС, као и у међународној бази EBSCO.

Проф. др Стана Смиљковић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет

Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: УДК: 821.163.41-1(049.32)

стр. 386-388.

ПУТНИЧЕ, ДАЛЕКО ЈЕ ЗЕМЉА ОБЕЋАНА

Добитница награде Београдског фестивала писаца *Витезово пролеће*, Мирјана Стакић за књигу песама *Птица ругалица* у издању Витеза, Београд, 2019. наставља не само романсијерски, већ и поетски пут овом, и пре ње већ прочитаним и приказаним збиркама. Песма као духовна песникињина вежба тежи ка хармонији која се постиже у складу са природом. Та енергија расте, преображава, буди емоције, у песникињиним грудима бујају лепоте сагледане унутрашњим видом, саопштене звуцима природе. Уз много асоцијација, поређења, ономатопеја осећа се живот и закони постојања. Као да је кроз песму прошетала онтологија природе, закорачио свет створен мишљу, испуњен светлостима које допиру са космичких висина у разним облицима и појавама. Снажне персонифициране слике дубоко се урезају у мисли и душе оних који умеју да осете реч и покрете у њој.

Застоја нема у низовима стихова различите дужине, форме у циљу изградње јединственог песничког света. Као у слагалици која симболизује животне драме и спасења: у њој је „читав свет као слагалица“, „... велика стаза“, „... велика књига“, „... само велики сан.“ Значи ли, пита се песникиња, да је свет истински сан на јави, трагање за смислом, дубинама симболизованим у водама, висинама у облацима, месецу, небеском сазвежђу.

Вертикална линија која се с неба (звезда, месеца, сунца, облака) спушта на земљу, представља бескрајни песникињин видокруг богат разноврсним живим и

неживим светом који доприноси динамици и непрекидном преображају. Ту су низови лирских прича о виђеном и невиђеном, замишљеним, исклесаним из традиције и свеprisутне културе живљења и постојања. Зато љубав као дар који се не рађа већ ствара у бићу дубоке осећајности, преовладава песмама. То је „чаробна светлост“ настала из „звезданог праха“ у моментима када је упоређује са светлооком, плашљивом, нежном и дрхтавом, дивљом срном. Сва нескривена лепота која исијава из стихова исказаних инверзијама и опкорачењима, метафоричним везама речи, апострофама, понегде и римама, није заробљена птица, већ „најлепши израз“ драгог лица. Лице, осмех, патња, суза на њему, огледало су префињеног духовног бића. Човек му се, по речима Андрића, не може нагледати. И кад се обраћа природи, у њој види човека, као и друга бића која ни у једном тренутку не нарушавају хармонију:

„Не волим зиму,
волим сан о њој.
Светлуцање капљица
и преламање Месечине,
просута бисера ниска
и лаки трептај грана“ (83).

Месец је „сведидеће око“, „чувар тајни“, светлост и знак истински или имагинарни, дарежљив гранама и сенкама, разигран у својој шароликости. Позив на игру уз нечујну песму прави је спој космичке и земљане хармоније, спој награђен лепотом живота у коме равноправно функционишу и невоље. У сваком песничком кораку нема посустајања.

Песме надахнуте културама, историјом и традицијом заузимају посебно место у збирци. У песми "Везиља" и другим, песникиња се клања њеном бићу које будним оком, маштом и својим читавим животом успоставља, везе свет и природу око себе:

„И птице само што не полете
трепери покрет раширених крила,
је л' сањала да слободно лете,
или је замишљена док везе била“ (36).

Дивљење бојама, извезеним птицама које би прхнуле, или само што нису прхнуле са црвене плишане мараме, с друге стране души везиље опхрваној мишљу, неком бригом или весељем, указује на слободни дух који се на тај начин, креацијом бори, буни, сања. Из тог унутрашњег, наизглед невидљивог животног вртлога, избија снага воље и жеље да везену мараму обоји покретом, лепотом и сновима. Одом везиљи, ствараоцу личног света, поклања се песникиња својом сликом одабраних речи које одишу духом старине, уз загонетку о коме се мисао везла и бојила. Марама-симбол девојачке спреме, израз је најискренијих осећања и надања неком другом, богатијем и срећнијем животу. Сам вез као знак који остаје, птица која се спрема да полети са мараме, а горско биље зелене боје биљног царства, процвета, симболи су који откривају и душу наше песникиње. Иако у овој, и другим песмама, има уздаха, нема јадиковки,

али има и заноса и радости након патње. Све тече и траје ношено космичком поезијом ветра и водом као извором живота и пролазности. Понајвише сновима:

„Заспала Ругалица,
Заспала птица,
Сан јој је постао
Драг“ (43).

Живот који је у хармонији са природом открива дубок уметнички и културни сензибилитет песникиње. По речима великог Гетеа „поезија указује на тајне природе и труди се да их реши сликом“ и у овим песмама уочава се спонтаност језичке динамике којом се опевају разнолика људска осећања. Међу њима преовладава љубав према свету и умешност откривања лепота у животу, наизглед једноставном. Из стихова бјје ритам, налик на кораке, а краткоћа стихова и минус одсуство у изразу указују на мултимедијалност која подразумева комбинацију слика, речи и музику-мелодију стихова. То је природа која ствара, или *lat. natura naturata*, зато је неопходно схватити игру речи и игру слика у поетском простору Мирјанине поезије: реч у слици, слика у речи. Такав пространи пејзаж у песмама, и кад има описа, и кад се подразумевају из текста, час више, час мање, чини енергетску линију која покреће, уздиже од духовног до разумног, какав је пример песама из циклуса *У љубави траг*. Духовним трагањима успостављена је снага лепоте као неисцрпне инспирације уз питање: „Хладну ноћ хоће ли пољупци загрејати.“

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА ПРИПРЕМУ РАДОВА ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ЧАСОПИСУ МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

У часопису ће бити објављени радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање у другим часописима и публикацијама, што аутор гарантује слањем рада.

Приспели рукопис Уређивачки одбор шаље рецензентима ради стручне процене. Уколико рецензенти предложе измене или допуне, копија рецензије се доставља аутору с молбом да унесе тражене измене у текст рада или да аргументовано образложи своје неслагање с примедбама рецензента. Коначну одлуку о прихватању рада за штампу доноси главни и одговорни уредник.

За објављене радове се не исплаћује хонорар, а ауторска права се преносе на издавача. Рукописи и прилози се не враћају. За репродукцију или поновно објављивање неког сегмента рада публикованог у МЕТОДИЧКОЈ ПРАКСИ неопходна је сагласност издавача.

Часопис се штампа на српском језику, (ћирилицом), са кратким садржајем преведеним на енглески језик. Радови страних аутора се штампају на енглеском језику са кратким садржајем на српском и енглеском језику.

ОПШТА УПУТСТВА

Текст рада куцати у програму за обраду текста *Word*, ћирилицом, са проредом 1,5, искључиво фонтом *Times New Roman* и величином слова 12 тачака (12 *pt*). Све маргине подесити на 25 *mm*, величину странице на формат А4, а текст куцати са левим поравнањем и са увлачењем сваког пасуса за 10 *mm*, без дељења речи (хифенације) и ентерима само на крају пасуса. Не користити табулаторе и узастопне празне карактере (спејсове) ради поравнања текста, већ алатке за контролу поравнања на лењиру и *Тоолбарс*. Ако се у тексту користе специјални знаци (симболи), користити фонт *Сумбол*.

Насловна страна. На првој страници рукописа треба навести следеће

- наслов рада без скраћеница;
- пуно име и презиме аутора, уколико их има више треба да буду индексирана бројевима;
- званичан назив установа у којој аутор ради и место
- уколико је рад претходно саопштен на неком стручном састанку, навести званичан назив састанка, место и време одржавања;
- на дну странице навести име и презиме, адресу за контакт, број телефона, факса и *e-mail* адресу аутора ради кореспонденције.

Резиме (кратак садржај): Уз оригинални рад, на посебној страници треба приложити кратак садржај рада обима 150-300 речи. Треба да садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке. Резиме се пише у трећем лицу (закључено је, испитано је,...).

Кључне речи. Испод кратког садржаја навести кључне речи (од три до пет), уколико су синтагме, навести их као такве, не раздвајати речи у њој.

Резиме (кратак садржај) на енглеском језику: Испод резимеа и кључних речи на српском приложити кратак садржај на енглеском језику (*Abstract*) са кључним речима (*Key words*), и то за радове у којима је обавезан кратак садржај на српском језику, који треба да има 150-300 речи. У тексту на енглеском језику треба се придржавати језичког стандарда *British English*.

Сваки од наведених сегмената писати као посебан пасус који почиње болдованом речи.

Обим рада: Теоретски, прегледни и истраживачки радови – 30000 карактера; стручни и прегледни – 11000 карактера; извештаји, прикази, тематске библиографије – 3800-5600 карактера.

Структура рада. Радове писати разумљивим јасним стилем са логичном структуром. По правилу укључује уводни део са одређењем циља, опис методологије, приказом добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима.

Рад треба да задовољи основне критеријуме који се односе на форму рада. Сваки рад мора да садржи *увод* који се не нумерише. Теоријски радови морају имати нумерисане наслове и поднасловe до трећег нивоа.

1. НАСЛОВ ПРВОГ НИВОА

1.1. Наслов другог нивоа

1.1.1. Наслов трећег нивоа

Радови који су истраживачки морају садржати три дела:

1. теоријски приступ проблему,
2. методологију рада и
3. резултате истраживања.

Рад треба да садржи закључак који може бити формулисан и као: Уместо закључка, закључна разматрања, завршни осврти и сл

Текст рукописа. Користити кратке и јасне реченице. Превод појмова из стране литературе треба да буде у духу српског језика. Све стране речи или синтагме за које постоји одговарајуће име у нашем језику заменити тим називом.

Скраћенице. Користити само када је неопходно, и то за веома дугачке називе односно називе који су као скраћенице већ препознатљиви. За сваку скраћеницу пун термин треба навести при првом навођењу у тексту. Не користити скраћенице у наслову. Избегавати коришћење скраћеница у кратком садржају, али ако су неопходне, сваку скраћеницу поново објаснити при првом навођењу у тексту.

Децимални бројеви. У тексту рада децималне бројеве писати са зарезом, а у апстракт у енглеском са тачком.

Јединице мере. Користи се међународни систем јединица (*SI*).

Табеле. Табеле се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском језику. Табеле се достављају као буду *Grayscale* у *JPG* или *TIFF* формату, резолуција би пожељна да буде 300dpi.

Фотографије. Фотографије се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском. Фотографије треба да буду *Grayscale* са резолуцијом 300dpi. минималне ширине 150 mm.

Графикони. Графикони треба да буду урађени и достављени у *Grayscale* у JPG или TIFF формату, резолуција би позжељна да буде 300dpi. (Оно што је дато у графиконима, не понављати и у самом тексту.)

Тестови, наставни листови... треба да буду урађени као слике и треба да буду *Grayscale* са резолуцијом 300dpi. у JPG или TIFF формату величине као у оригиналу.

Легенде табела, фотографија, графикана треба да су нумерисане. Оставити их у рукопису са легендом Слика:..., Графикон:..., Табела:... (нпр. Слика 1: Учионица у којој...). Сlike, графиконе, табеле послати у засебним фајловима према предходном упутству са називом који одговара легенди.

Литература. Референце нумерисати редним арапским бројевима према редоследу навођења у тексту према АПА стандарду (<http://www.apastyle.org/>).. Број референци не би требало да буде већи од 30, осим у прегледу из литературе, у којем је дозвољено да их буде до 50. Избегавати коришћење апстракта као референце, а апстракте старије од две године не цитирати. Референце чланака који су прихваћени за штампу треба означити као "у штампи" (*in press*) и приложити доказ о прихватању рада.

Цитирање. Цитира се према тзв. АПА стандарду (<http://www.apastyle.org/>) . За радове који имају више од шест аутора навести прва три и *et al.* Подножне напомене (фусноте) треба избегавати, осим у случајевима када је то неопходно, нпр. при тачном навођењу туђих речи, тј. када не постоји парафразирање. Цитати дужи од 350 речи не могу се користити без писмене сагласности аутора (издавача).

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б.

Избегавати навођење необјављених радова. Уколико је то неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Слање рукописа. Рукопис рада и сви прилози уз рад достављају се електронском поштом на email: Ivko.Nikolic@uf.bg.ac.rs - Учитељски факултет у Београду.

ПРИМЕР:

Прва страница рада: Наслов, имена аутора, титуле, место...

Е пошта за контакт и остало

Друга страница рада: Резиме и кључне речи на српском

Резиме и кључне речи на енглеском

Трећа страница

и наредне: Рад

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

371.3

МЕТОДИЧКА пракса : часопис за наставу и
учење / главни уредник Ивко Николић ; одговорни
уредник Владан Пелемиш. - Год. 1, бр. 1 (1997)- . -
Београд : Заједница учитељских факултета Србије,
1997- (Београд: Планета принт). - 24 cm

Два пута годишње. - Наслов од бр. 1 (2018) Методичка
теорија и пракса. - Drugo izdanje na drugom medijumu:
Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445
ISSN 0354-9801 = Методичка пракса
COBISS.SR-ID 62518786



МЕТОДИЧКА
ТЕОРИЈА И ПРАКСА
ЧАСОПИС ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ