

Јелена М. Момчиловић¹
ПУ „Чика Јова Змај“, Вождовац

Стручни рад
УДК 371.314.6:003-028.31
821.111.09 Харгривс Р.
стр. 107–120

ДОПРИНОС СТРАТЕГИЈЕ ЧИТАЊЕ СА ИСПИТИВАЊЕМ ХОРИЗОНТА ОЧЕКИВАЊА НА РАНОМ УЗРАСТУ – ЈЕДАН ПРОЈЕКАТ

Резиме: Читалачка стратегија *испитивање хоризонта очекивања* има значајну улогу у књижевном свету, али и у свести читаоца, јер подстиче његово укључивање у тумачење прочитаног и активно праћење књижевног текста. Актуелизација текста доприноси стварању одређених претпоставки, а касније и очекивања, које може изазвати психолошке реакције читаоца. За потребе истраживања реализован је пројекат у васпитно-образовној групи деце, узраста од 3 и 4 године, у предшколској установи у Београду. Сprovedено истраживање базирано је на *Основама програма предшколског васпитања и образовања*, а за предмет овог истраживања узет је пројектни приступ учењу са подстицајем у примени испитивања хоризонта очекивања. Окоснице пројекта су три књижевна текста Роџера Харгривса из едиције „Човечуљци“ („Господин Алавко“, „Господин Забадало“ и „Господин Намфор“), који у свом наративу поседују питања за испитивање хоризонта очекивања. Циљ пројекта је испитивање дечјег читалачког искуства и вербализације очекивања и закључака на основу експлицитних и имплицитних информација у тексту у тачно одређеним моментима. На основу добијених резултата утврђен је степен развијености дечјег, скромног читалачког искуства.

Кључне речи: хоризонт очекивања, читање, пројектни приступ учењу, дете, питања

¹ momcilovicjelena77@gmail.com

УВОД

У проучавању читалачке рецепције пажњу ћемо усмерити на предшколске ситуације у којима се, у оквирима пројектног учења, спонтано формирају: читалачко искуство, читалачки одговор и различити облици читалачког хоризонта очекивања. Приказаћемо реализовани пројекат у коме се читању приступало стратешки, подстицањем разноврсних начина сазнавања и успостављањем динамике утицаја окружења на процес истраживања. Подстакнути *Основама предшколској васпитања и образовања* (Године узлета, 2018), кроз пројекат смо интегрисано подстицали различите области развоја, а све имајући у виду добробит детета. Наш домен интересовања је дете као читалац, а из корпуса текстова приступачних најмлађем вртићком узрасту издвојили смо три приче из серијала „Човечуљци“ Роџера Харгривса („Господин Алавко“, „Господин Забадало“ и „Господин Намћор“). Како бисмо сазнали који фактор је био најутицајнији приликом читања, постављали смо подстицајна питања која мотивишу на предвиђање, уносе динамику у процес читања, децу активно ангажују, подстичу их на размишљање и размењивање идеја и запажања о тексту. У овом истраживању у први план стављамо децу рецепцију и њено развијање у току процеса читања. Питањима откривамо мисли деце док слушају текст и док се дешава процес њихове менталне актуелизације текста. Деце одговоре смо транскрибовали, обрадили квалитативном анализом и издвојили репрезентативне примере.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Термин *рецепција* подразумева начин примања и разумевања књижевног дела од стране читалаца. Теорија рецепције се бави и процесом актуелизовања и разумевања текста. У оквиру ње сусрећемо се и са појмом *хоризонти очекивања*, који се односи на спремност публике да на основу свог претходног познавања књижевности прихвати ново дело (Јаус, 1978: 18). Како сликовито наводи Волфганг Изер, књижевни текстови се налазе у стању лебдења, јер осцилирају између света реалних предмета и искуственога света читаоца (Изер, 1978: 99). У току читања читалац актуелизује прочитано у својој свести. Када наиђе на празна места, он их допуњава својим претпоставкама. Током читања настаје *очекивање*, појам који се може сагледати и са психолошке и са књижевнотеоријске стране. Ова два начина сагледања поменутог појма се међусобно преплићу. Његово књижевнотеоријско поимање заснива се на психолошким реакцијама *имплицитној читаоца*, које аутор уграђује у структуру текста (Мићић, 2020: 225). Имајући у виду потенцијална очекивања деце, васпитач на познавању овог дела процеса читања може да заснива своје подстицање деце. Наиме, он осмишљава низ питања којима ће подстицати децу да предвиђају и претпостављају могући след догађаја. Током читања текста први прекиде на унапред одређеним местима. Баш на тим деловима од читалаца се очекује да изнесу своје ставове и очекивања који се тичу наставка текста, објасне дату ситуацију у тексту, да претпоставе могуће исходе и последице, открију значења догађаја и аргументују своја мишљења, допуне реченицу итд. У питању је стратегија читања са испитивањем хоризонта оче-

кивања. Васпитач у том процесу најпре треба да изабере текст, затим да изабере места у тексту која су погодна за прекид читања и испитивање дечјих очекивања и предвиђања о догађајима који у тексту следе. Мада се текст обично прекида између реченица или пред крај реченице који садржи важну информацију, то се може учинити и у току реченице, како би је деца сама допунила.

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања (пројекта) јесте пројектни приступ учењу са подстицајем у примени методе испитивања хоризонта очекивања као читалачкој стратегији (Мићић, 2020), у оквиру нових *Основа програма предшколског васпитања и образовања*.² За главне покретаче пројекта одабрали смо три књижевна текста, а остали елементи који су се појављивали резултат су спонтаног, континуираног и флексибилног начина учења подстакнутог *Калеидоскоп*ом (в. Бренеселовић Павловић и Крњаја, 2017а и Бренеселовић Павловић и Крњаја, 2017б) и *Године узлета* (2018).

Циљ овог пројекта је испитивање дечјег читалачког искуства и вербализације очекивања и закључака на основу експлицитних и имплицитних информација датих у тексту у тачно одређеним моментима процеса читања. Пред нама је питање могућности подстицања дечјег читалачког искуства. Из унапред постављеног истраживачког питања произилазе задаци који су се током целог пројекта обнављали и допуњавали: формирање и праћење формирања читалачког искуства; испитивање дечјег наратива и промена у наративу зависно од обима читалачког искуства; адекватна актуелизација прочитаног ради формирања очекивања; подстицање деце на: тумачење, постављање питања, закључивање, аргументовање итд.

Метод. Применићемо стратегију читања текста с испитивањем хоризонта очекивања. Након сваког прекида (в. Момчиловић, 2021: 23) деца се питањима подстичу да дају свој читалачки одговор, у коме се тражи да: (1) наведу своја очекивања у вези са будућом радњом у тексту, (2) вербализују значења која из тих очекивања проистичу, (3) искажу на основу којих сигнала су формирали предвиђање, (4) објасне како разумеју контрадикторне сигнале у тексту итд. Циљ стратегије је да се вербализују моменти процеса актуелизације текста у дечјој свести у тренуцима када формирају одређена очекивања или закључци у вези са текстом – она очекивања која се, након што се упозна текст у целини, губе или постају нераскидиви део општег утиска и сазнања (Мићић, 2020: 227). Некада ће се догодити да деца уопште не актуелизују радњу књижевног дела пре прекида читања, па ће им самим тим бити ускраћена и за предвиђања и очекивања. Те ситуације захтевају поновно читање или одлагање читања за неки други тренутак.

Инструменти израживања чинили су одабрани адаптирани текстови, питања за испитивање хоризонта очекивања у току читања и полуструктурирана дискусија (в. Момчиловић, 2021: 20). Определили смо се за следеће три књиге из серијала *Човечуљици*, јер се као интеграл-

2 О примени основа програма (Године узлета, 2018) кроз рад на читалачком искуству предшколске деце видети и: Рудић и Кнежевић, 2019.

ни део ових текстова јављају управо питања и задршке погодне за примену ове стратегије: „Господин Алавко“, „Господин Забадало“ и „Господин Намћор“. Претпостављајући да ће деца након прочитане књиге о Господину Алавку и Господину Забадалу имати довољно читалачког искуства да предвиде могући след догађаја, уводимо текст „Господин Намћор“. Алавко и Забадало се сасвим мењају услед одређених догађаја, док код господина Намћора то није случај, те долази до изневеравања читалачког очекивања. Због тога је редослед читања ових текстова веома важан. Осим већ постојећих места прекида које сутерише наратор, увели смо још неколико места која су погодна за прекид и постављање подстицајних питања.

Пре читања текстова унели смо у њих потребне измене како бисмо их прилагодили узрасту испитаника. Непознате речи смо заменили одговарајућим синонимима или смо их, где је то било могуће, кроз ситуацију увели у дечје искуство (в. Момчиловић, 2021: 33). Полуструктурирану дискусију чинио је групни разговор након прочитаног текста. Иако ћемо дечји доживљај пратити и током читања, извесну пажњу посветићемо и разговору о доживљају целокупног дела. На овај начин деца ће имати могућност изражавања својих уверења о прочитаном, што нам представља веома значајан податак на основу којег можемо сазнати и дечје ставове о међуљудским односима. Такође, током разговора о тексту упознајемо дечје животно искуство, да ли могу повезати радњу и ликове са реалним животом.³

Током пројекта деца ће својим одговорима и реакцијама усмеравати његов ток. Пратиће се дечје поимање ситуација и дечји наратив о прочитаном, кроз периодичан разговор о претходним ситуацијама. Утиске ћемо пратити, бележити и анализирати након одређеног времена. На тај начин долазићемо до најинтересантнијих детаља о променама дечје перцепције, како се наратив ствара и мења.

Анализа њројекћиних смерница. Кроз пројекат ћемо пратити начин формирања читалачког искуства, које на раном узрасту није у већој мери развијено. Кроз дискусије (које ће бити снимане диктафоном) доносићемо закључке о дечјим теоријама о свету и разумевању стварности. Изабране дечје одговоре ћемо транскрибовати и наводити, јер ће они илустровати испитивање. Пратићемо и дечје наративе о ситуацијама учења и промене које се дешавају у дечјем наративу у исказивању ситуација учења. Резултате које добијемо упоређиваћемо са почетним постављеним хипотезама.

Узорак. У пројекту је учествовало десеторо (10) деце млађег вртићког узраста (старости од 3 до 4 године), у приватној предшколској установи у Београду. Група деце у којој је извођен пројекат заједно бораве у вртићу још од јасленог узраста. Групу одликује висок ниво комуникације међу децом, што је на овом узрасту афирмативно. Деца су спремна да међусобно препричавају догађаје, разговарају како би решила проблем (нпр. проблем дељења играчака), исказују своја осећања, деле искуства и заједно решавају конфликте и проблеме.

³ Питања за полуструктурирану дискусију након читања могу се видети у интегралној верзији мастер рада (Момчиловић, 2021).

3. ТОК ПРОЈЕКТА

Фаза оиварања пројекта. Основе програма предшколског васпитања и образовања подразумевају да се свака активност којом васпитач подстиче развој деце контекстуализује у пројекту који ће у највећој мери бити ослоњен на дечје аспирације, жеље, интересовања. „Пројекти су усмерени на аутентично трагање у решавању проблема који су деци смислени и изазовни за истраживање“ (Крњаја, 2017: 10). Имајући у виду усмерења у основама програма, од великог значаја за наше истраживање биће испитивање могућности да се садржај прочитаних текстова јави у спонтаној дечјој игри, као вид одигравања читалачког доживљаја. Томе ће, делом, допринети и чињеница да се деца млађег вртићког узраста лакше изражавају невербално, кроз покрет и деловање, него вербалним артикулисањем својих мисли и запажања. Тако ће део излагања бити посвећен игри, у којој се поједини аспекти текста и дечји ставови о њима у деловању артикулишу. Самим тим ће се и приказ нашег пројекта делом бавити оквирима у којима се наше подстицање и испитивање читалачког искуства остварује, а само једним делом самим читалачким искуством и доживљајем. Међутим, многи аспекти пројектног тока неће бити видљиви у раду због његовог обима, али су доступни у нашем мастер раду (Мочиловић, 2021). Пре прве фазе пројекта посматрали смо дечју спонтану игру током њиховог боравка у вртићу. Бележили смо коментаре и дискусије, на основу којих је започет пројекат „Приче из канцеларије“. Васпитач је осмислио провокацију, која је подстакла децу да својим теоријама усмеравају ток пројекта.

Фаза развијања пројекта. У оквиру ове фазе тема се развијала у складу са дечјим интересовањима, а у радној соби оформили смо нашу канцеларију. Приликом дечје спонтане игре стављали смо акценат на поштанско сандуче, будући да ће се у њему пронаћи покретачи пројекта. Тек када су се створили спољашњи услови дечје мотивације и ангажовања, у пројекат се укључује испитивање читалачког процеса. Узимајући у обзир дечју заинтересованост и смер кретања пројекта, као и основне задатке теме овог рада, осмислили смо да становници Вртиграда⁴ шаљу вести о дешавањима из свог града деци која раде у канцеларији, која ће разговарати и решавати постојеће проблеме. Усмеравали смо децу да проверавају пошту у поштанском сандучету, па су деца једног јутра у њему пронашла писмо и књигу *Господин Алачко*.

Приметили смо да се читаоци „идентификују“ са протагонистима и усвајају њихове вредносне ставове. Тако се читаоци идеолошки обликују путем идентификације са датим ликом (Сарленд, 2013: 77). Имали смо прилике да снагу дечјег доживљаја текста приметимо у току дечјег одигравања елемената фабуле на полигону, али и у другим ситуацијама. „Апсорбујуће“ или „лудичко читање“ према истраживањима Викотра Нела (1988) практично је стање трансa, приликом кога се читаоци добровољно искључују из околног света. Свест се привремено искључује, а књижевни текст наизглед почиње да управља „унутрашњим дневником“ који производи неке сасвим личне визије. Тако се читалац *поисивећује* са ликовима и догађајима у књизи (Крегоу, 2013: 266).

⁴ Вртиград је град у којем живе господа Алачко, Забадало, Намфор, као и бројни становници о којима ће бити речи у наставку пројекта.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У овом поглављу приказаћемо резултате истраживања и покушати да претпоставимо степен утицаја одабране стратегије читања на формирање дечјег читалачког искуства. Због лакшег проучавања одговора пописаћемо питања хронолошки, што значи да ће се питања која се налазе у ауторском тексту укрштати са питањима која смо формулисали и постављали ми на одговарајућим местима. Приметићемо да су трогодишњаци и четворогодишњаци у својим одговорима целовито описали карактер јунака користећи се најбитнијим конкретним сликама из приче, као и да су га, сходно подстицаном читалачком искуству, самоиницијативно упоредили са јунаком претходне приче. Најпре ћемо говорити о књижевном тексту *Господин Алавко* и следећем низу питања и одговора.

„И тако је господин Алавко устао, отишао у кухињу и...“ (Харгривс, 2008а⁵). *Шта мислише шта је онда урадио?*

Онда је јео.

У тексту је следио наставак „и појео огроман доручак“. То значи да су имплицитна очекивања у тексту била довољно јасна и да су их деца делимично препознала, интериоризовала и осетила како је њихов читалачки хоризонт адекватан. Повезала су кухињу са намирницама које се у њој налазе, а које Алавко једе. Тиме је читалачка мотивација и пажња постала јача, па смо читање с много већом пажњом наставили до следећег прекида.

„Да би му се отворио апетит за ручак, одлучио је да оде...“ *Шта мислише, где?*

У трпезарију.

„Да би му се отворио апетит за ручак Алавко је отишао у дугачку шетњу.“ Претпоставили смо да дечји одговор неће бити шетња, јер нису могла ни на који начин то закључити (није било сугерисано у тексту). Неколико дана раније у трпезарији вртића говорили смо о апетиту, тако да су деца трпезарију повезала са местом на којем се „отвара апетит“, зато је и уследио тај доминантни одговор. Ову реакцију деце можемо сврстати у *изневерена читалачка очекивања*, која ће се јављати више пута у току пројекта и које изазивају посебно јак доживљај код најмлађих читалаца. Међутим, моћ ове стратегије у неким приликама, видећемо, свакако ће и слабити, јер се формирањем читалачког искуства, кроз упознавање више текстова из серијала, подстиче сазревање стратегије читалачких очекивања.

„Онда је открио...“ *Шта мислише, шта је открио?*

Открио је тајну.

Открио је кокице, да опет једе.

У првом одговору можемо препознати вид синтагматске асоцијативне везе у којој се глагол „открити“ у искуству деце везује за мистерију, тајну, што не бисмо сазнали да у том тренутку нисмо направили прекид. Други одговор дочарава очекивања читаоца који се држи ин-

5 Издања из едиције „Човечуљци“ нису пагинирана. Због тога ће у раду изостати подаци о страницама на којима се цитати налазе.

формација у тексту и асоцијација које тај текст доминантно производи. Међутим, асоцирање са животним искуством је и у њему садржано. Није случајно што се у дечјем избору хране уз шетњу, посредством јаких личних асоцијација, појављују управо кокице. У наставку текста сазнајемо да је Алавко открио пећину.

„И тако се господин Алавко провукао кроз одшкринута врата, и пред собом угледао чудесан призор.“ *Шта мислише, шта је угледао?*

Медведа!

Џина!

Вука!

Лава!

Деца су чудесан призор повезивала са великим и опасним животињама, али и са митским бићем. Сви одговори засновани су на њиховом доживљају пећине и њених евентуалних садржаја, али и на страху од медведа, яина, вука и лава. У наставку текста следи да је Алавко наишао на највећу собу на свету, а на тај одговор деца су реаговала узвицима и питањем *Васијџачице, колика је њо соба?* Одговор на питање пронашли смо читајући даље.

„Изненада, преко тањира, паде сенка, а господина Алавка зграби...“ *Шта мислише ко ња је зграбио?*

Џин!

Да. Џин га је зграбио.

Сва деца су се сложила да је Алавка зграбио яин. На питање *да ња није можда зграбио вук, лав или медвед* (сходно претходним дечјим одговрима) деца су негирала, схвативши да је предебелог Алавка тешко могла да зграби нека од тих животиња. Могуће је и да су глагол „зграбити“ деца повезивала са рукама, јер њима можемо нешто зграбити. Следећа и послења питања налазила су се у наративу текста, а деца су на њих одмах одговарала:

„И знате шта?“

Шта?

„од тога дана господин Алавко је држао реч. И знате још нешто?“

Да?

„Господин Алавко више не изгледа као пре. Сада изгледа овако, и ја мислим да му то много лепше стоји, зар не?“

Да, то му лепше стоји.

Да!

„Према томе, ако знате некога ко је алав као што је то некада био господин Алавко, знате шта ћете му рећи, је ли тако?“

Да. Казаћемо му: Немој више пуно да једеш, видиш колико си дебео.

„Чувај се яинова!“

Последња реченица приче о Алавку чини прекретницу дела. Дечја препорука да алавој особи кажу да би требало да се уздржи превише јела ипак је садржински удаљена од реченице којом се прича завршава: „Чувај се цинова!“. Приповедач педагошку поруку естетизује и посредно је доноси садржајем приче, те закључује да су цинови главна опасност за алаве људе, избегавајући да то учини директно, како су то деца учинила. Тиме постиже хуморни ефекат, јер у доношењу закључка и стварању узрочно-последичног низа изоставља елементе који повезују проблем алавости и опасности од цинова – подразумева да су јасно приказани у тексту. Другим речима, аутор нас досетљиво обавештава да је алавест спорна једино уколико постоји опасност да ћемо се сусрести са неким цином. Насупрот томе, код деце видимо потребу да експлицирају поруку. Они не пристају на ауторову игру – преметаљку. Осим снажне усмерености на конкретне операције, могуће је да је на дечји став утицала и вежба на полигону, као и свест о здравственим/телесним последицама које вишак килограма са собом носи, а које приповедач само имплицитно уноси у текст када описује Алавково кретање. Овај суптилни чин изневеравања читалачког очекивања, у својој форми пре свега, семантички се не би могао тако посматрати, јер је евидентно да смо се сложили у томе да алавест доноси невоље. Стога се може закључити да је читалачки хоризонт у читању ове приче већим делом валидиран. На основу последњих одговора, а и каснијег разговора о тексту, можемо рећи да су деца прихватила „новог“ Алавка, па су његово ново стање окарактерисала као *ѝромену*. Дечје читалачко искуство постало је богатије за једну апсолутну трансформацију, што ће имати утицаја на читање следећег текста.

Наредни текст о којем ћемо говорити јесте „Господин Забадало“. И овде ћемо описати питања, а затим и дечје одговоре, уз дискусију о њима.

„Никоме се то баш ни најмање није допадало, а је ли због тога господин Забадало престао да њушка?“

Не!

Није.

„*Шта ли се ѝо ѝу дешава?*, запитао се, па се попео на врхове прстију и погледао преко зида.“ *И шта се онда десило?*

Онда је пао.

Гледао је друге људе.

Можемо рећи да одговор на прво питање представља аналогију са животним искуством, јер је дете сматрало да је пењање на врховима прстију и гледање преко зида опасно и да је једини исход те радње – пад. За тај дечји одговор и поглед на ситуацију били бисмо ускраћени да нисмо поставили питање, јер би деца у даљем, континуираном, читању добила одговор. Други одговор представља одговарајуће схватање тока радње у односу на претходно прочитано, јер је Забадало управо то радио. Али да ли су деца схватила да су се становници Вртиграда договорили да преваспитају Забадала и да ће се нешто десити ако погледа туђа посла? Нису.

„Шта се тамо дешава?, помислио је, па се веома тихо пришуњао до краја ограде и вирнуо унутра.“ *Шта мислише, шта се онда догодило?*

Онда су оградили да Господин Забадало не гледа ништа.

Забадало је гледао како неко лупа.

Забадало и јесте гледао како неко лупа, али дете које је дало први одговор размишљало је шта су то још становници Вртиграда могли да ураде да преваспитају Забадала. Дете је очекивало да ће становници Вртиграда пронаћи начин да га спрече у лошој навици, па је то своје читалачко очекивање преточило у овај предлог – ограђивање простора како Забадало не би забацио нос. То значи да је дете покушало да пронађе решење за које сматра да је могуће применити у овом случају, не очекујући да ће Забадало у причу „добити по носу“. У даљем разговору изнели су управо такво предвиђање

„Шта ли се тамо дешава?, помислио је, па се прикрао иза дрвета.“ *И шта се онда догодило?*

Опет га је нешто ударило у нос.

Можда ће му тестера исећи нос.

Прва претпоставка је донета на основу низа претходних радњи (које су већ сада део дечјег читалачког искуства). И претходни одговор је настао на основу пређашњих радњи у тексту. Како се радња развијала, кроз дечје одговоре и фацијалне експресије видели смо да је напетост расла и да су се плашили за Забадала. Показали су бригу и саосећање. Друга претпоставка је донета на основу експлицитних и имплицитних сигнала у приповедању. У томе је разлика. Напетост у приповедању приликом описа тестере усмерила је очекивања неке деце ка несрећном догађају, који ће укључити тестеру као објекат. Овде се јавља изневерено очекивање, јер Забадало, поучен искуством, није погледао и забацио нос. Деца су, након што су им очекивања изневерена, прихватила нову ситуацију. Но, за нас је драгоцено то што смо се упознали са тим очекивањима пре њиховог изневеравања. Да нисмо прекинули читање, могли бисмо само да претпостављамо шта деца очекују у даљем тексту.

„И то је отприлике крај приче – да за крај додамо само још нешто. Ако некад пожелите да забаците нос у туђа посла као господин Забадало, знајте шта вас чека.“

Шта?

Не знамо.

„Болан нос!“ (Харгривс, 2007)

Морамо напоменути да ће постојати делови текстова на које деца неће дати одговор или ће рећи *не знам*, очекујући да ће у наставку сазнати одговор на питање. Разлог за такве реакције може бити претходно изневерено очекивање, па се дечји отпор изражава кроз одустајање од тога да искажу своја очекивања у даљем тексту. У таквим случајевима ћемо дечју реакцију без дилеме поштовати и прихватити, јер и такав одговор (попут: *Не знамо*) представља њихов став, а за нас је драгоцено резултат. Међутим, треба нагласити да смо тај отпор препознали захваљујући техници о којој овај рад говори. Континуираним читањем не бисмо имали увид у

дечје менталне процесе. Прекидима у току читања „завиривали“ смо у њих и сазнавали о деловима процеса који би нам иначе били недоступни.

Као Алавкову, деца су и Забадалову промену прихватила као логичан след догађаја, што је закључено приликом разговора о тексту након читања дела. Недвосмислен крај упућује на апсолутну промену и самим тим формира дечје читалачко искуство, које ће доћи до изражаја у наредној причи.

„Господин Намћор“ је последњи и кључни текст овог пројекта, а у наставку следи анализа одговора:

„Сео је у фотељу и узео књигу. А онда, знате ли шта је онда урадио?“ (Харгривс, 2008б)

Шта?

Читао је.

Дакле, као што смо и рекли, постојаће рефлекс да деца на питање одговоре питањем из жеље да што пре открију даљи ток радње, али и да поштеде себе промишљања и даљег изневеравања претпоставки. Други одговор представља дететово очекивање да је Намћор радио нешто уобичајено, јер када седнемо у фотељу, узмемо књигу, шта друго можемо радити осим да је прочитамо. У овом делу се јавља изневерено очекивање, јер Намћор заправо цепа целу књигу.

„Господин Веселко је неко време стајао, и уопште није изгледао весело као обично. Болела га је нога! Размишљао је. Па је размишљао још мало. А онда још мало. И тад му је синула идеја.“ *Шта мислиш, која идеја?*

Да га превари.

Да, нешто ће Веселко урадити.

Сада деца у читалачком искуству имају претходна два текста на која се ослањају. У првој књизи на Алавкову промену утиче џин, у другој књизи на Забадалову промену утичу становници Вртиграда, па су на основу тога деца закључила да ће се у наставку текста десити нека нова врста утицања на понашање негативног протагонисте (касније сазнајемо да је то голицање).

„Али док је паковао кобасице, на вратима месаре се нешто појавило. Знате ли шта је то било?“

Шта?

Не знамо.

„Била је то изазетно дугачка рука... Па, сигурно погађате чија је то рука била. Је л тако?“

Голицавко!

Деца су Голицавкове намере одмах препознала, па су одмах закључила да је то била његова рука. Тада су се дечја очекивања поклопила са интенцијом текста, што је утицало на јачање мотивације и пажње у наставку читања.

„Јао!, цикнуо је господин Намћор, испустио кобасице и погледао око себе да види шта се десило. А је ли нешто видео?“

Да.

Видео је дугачку руку.

Поново се дечје читалачко очекивање изневерава, јер Намћор није видео ништа. Слично се дешава у посластичарници, са госпођом Шећерковић. ... „Али, док је паковала тарту, шта мислите шта се десило?“

Велика рука је дошла.

То је Голицавко.

Пратећи ток текста деца су схватила да ће се стално појављивати рука која голица Намћора докле год он буде био намћор. Приметили смо да деца веома благонаклоно реагују на све врсте понављања у тексту, доживљавајући их као простор читалачке сигурности и могућност личног учешћа у стварању књижевног света. На ову реакцију деца треба рачунати приликом осмишљавања активности које укључују читање књижевности.

„Ето на пример, пре неко вече, узео је књигу, и знате шта?“

Шта?

Није поцепао?

Променио се као господин Алавко и господин Забадало.

„Поцепао је само један лист.“

Психолошка пауза која се јавила након прочитане последње реченице трајала је дуже од уобичајене, а онда је уследио дијалог:

Дете 1: Па и он се променио.

Васиљичац: Али поцепао је листи...

Дете 2: Да, али то је само један лист, а то је мало.

Дете 3: То није ништа страшно. Он се променио.

Дете 4: Није поцепао целу књигу као пре.

Дете 5: Он се променио, само мало није. Мало је поцепао књигу.

Водећи се ликовима Алавка и Забадала, који су у потпуности променили своје навике, деца су формирала очекивање да ће се и Намћор без икакве сумње сасвим променити. Чврсто су остала при том ставу и на крају књиге. Упркос чињеници да се књига завршава сценом у којој Намћор ипак цепа један лист, деца не одустају од свог становишта, иако постоји могућност за опредељивање за супротну могућност и сумњу – да се Намћор ипак није променио. Ови дечји ставови настали су у току тумачења, односно извлачењем неког скупа елемената (у овом случају је то скуп поступака) из целине дела (у овом случају серијала), како наводи Сузан Сонтаг у својој студији *Прошав тумачења* (Сонтаг, 2014: 31). Деца, у овом случају, у свом читалачком искуству нису допуштала могућност изневеравања очекивања. Она јесу у великој мери следила сигнале и на основу њих закључивала, али у последњем делу нису следила интенцију текста. Осим изневеравања очекивања, у овој сцени присутан је и својеврсни педагошки оптимизам, који афирмише тежњу ка промени, чак и онда када је немогуће да она буде потпуна. Застајање пред издвојеним питањима и испитивање очекивања доприноси његовом снажнијем доживљају и разумевању (Мићић, 2020), али да нисмо застали, не бисмо спознали која су дечја уверења постојала у том тренутку актуелизације. Тако и убудуће можемо очекивати по-

лемички тон и у њему највиши степен дечје мотивације за разумевање прочитаног и учешћа у констатуисању његовог смисла. Такође, системским увођењем текстова који су по нечему слични и/или истоветни, градимемо темељно читалачко искуство деце и потенцијал за стварање будућег заинтересованог самосталног читаоца.

5. ЗАКЉУЧАК

Циљ овог истраживања било је грађење читалачког искуства и потенцијала за стварање будућег заинтересованог самосталног читаоца. Подстицањем деце да предвиђају и исказују своје претпоставке чак и када оне нису тачне, да тумаче, закључују, аргументују и постављају питања истовремено смо и градили и испитивали дечје читалачко искуство на конкретном избору текстова из серијала *Човечуљци*. У процесу тумачења прочитаног највећу улогу имало је животно искуство. Ту се издваја аналогија са животом и њен утицај на процес актуелизације прочитаног. Читалачко искуство јесте веома значајан, али не и једини фактор те актуелизације. Велику улогу има дечје животно искуство и сензибилност деце. Континуирани процес учења подстакао их је да активно суделују у свим аспектима пројекта и исказу претпоставке, ставове и доживљаје, те нас упуте у сегменте иначе недокучиве менталне активности у процесу рецепције прочитаног. Дечја слобода у изражавању мисли и жеља била је стимуланс развијања пројектног тока. Веома је значајно споменути спонтану игру подстакнуту књижевним текстовима које смо упознавали, као и дечју спознају о могућностима кориговања лоших навика. Деца су заузела став да насилно утицање на промену навика није примерено и да се може наћи прикладнији начин упућивања на проблем.

Када се јављало изневерено очекивање у тексту, деца су у процесу читања прихватала нове ситуације и околности и настављала са праћењем читања. Ипак, сазнали смо и да изневерена очекивања могу изазвати код деце отпор да се о њима убудуће говори. Ту се огледа значај васпитачевог храбрења деце да исказују своје доживљаје и претпоставке без обзира на тренутни квалитет њихове актуелизације прочитаног. Формирајући читалачко искуство на једном стилу писања и типу очекивања усмерено градимемо спремност да оно (очекивање) може бити изневерено. Такође, деца су често синтагматски асоцирала и допуњавала прекиде читања, што је у први мах одговарало наставку текста, међутим у неколико наврата се очекивање изневеравало, јер су дечје асоцијације излазиле из оквира асоцирања у тексту. Можемо рећи да су у већој мери дечји одговори били показатељ праћења интенције текста. Прекиди читања и читалачки одговори деце омогућили су нам да сазнамо која уверења су се налазила у основи дечје актуелизације текста. Међутим, треба напоменути да је цело истраживање спроведено на малом узорку, те да би све закључке требало преиспитивати на већем узорку.

*

Чланак је заснован на мастер раду *Читање са исцртавањем хоризонтиа очекивања*, насталом под менторством проф. др Вишње Мићић, а одбрањеном 30. септембра 2021. године

пред комисијом коју су чинили још и проф. др Валентина Хамовић и доц. др Владимир Вукотановић Растегорац.

Извори

1. Харгривс, Р. (2007). *Госјодин Забадало*. Београд: Лагуна.
2. Харгривс, Р. (2008а). *Госјодин Алавко*. Београд: Лагуна.
3. Харгривс, Р. (2008б). *Госјодин Намћор*. Београд: Лагуна.

Литература

1. Анђелковић, Д. (2012). Развој комуникације, невербална комуникација, говор и писменост. У: А. Бауцал, (ур.), *Стандарди за развој и учење деце раних узраса у Србији* (49–66). Београд: Филозофски факултет – Институт за психологију.
2. Бренеселовић Павловић, Д. и Ж. Крњаја (2017а). *Калеидоскоп. Теоријска истраживања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет.
3. Бренеселовић Павловић, Д. и Ж. Крњаја (2017б). *Калеидоскоп. Пројектни истраживања учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет.
4. *Године узлећа. Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2018). Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
5. Изер, В. (1978). Апелативна структура текстова. У: Д. Марицки (ур.). *Теорија рецепције у науци о књижевности* (99–111). Београд: Нолит.
6. Јаус, Х. Р. (1978). Књижевна историја као изазов науци о књижевности. У: Д. Марицки (ур.). *Теорија рецепције у науци о књижевности* (45–66). Београд: Нолит.
7. Крегоу, Х. (2013). Могу ли приче да лече?. У: П. Хант (ур.), *Тумачење књижевности за децу* (257–271). Београд: Учитељски факултет.
8. Мићић, В. (2020). *Деца читаоци и хронологија читања*. Београд, Учитељски факултет.
9. Момчиловић, Ј. (2021) *Читање са испитивањем хоризонта очекивања* (мастер рад). Београд: Учитељски факултет.
10. Рудић, Б. и М. Кнежевић (2019). Пројектни приступ бајци у вртићу – један пример упознавања еволуције лика принцезе. *Методичка теорија и пракса* 2/19, 341–354.
11. Сарленд, Ч. (2013). Невиних нема: идеологија, политика и књижевност за децу. У: П. Хант (ур.). *Тумачење књижевности за децу* (61–83). Београд: Учитељски факултет.
12. Сонтаг, С. (2014). Против тумачења. У: М. Стошић (ур.), *Стратегије читања* (29–39). Београд: Факултет за медије и комуникације, Центар за медије и комуникације.

Jelena M. Momčilović
Preschool Institution “Čika Jova Zmaj”, Belgrade

THE CONTRIBUTION OF EARLY AGE READING STRATEGY WITH HORIZONT
OF EXPECTATIONS TESTING – ONE PROJECT

Abstract: Reader strategy of exploring the horizon of expectations plays a significant role in the literary world as well as in the reader’s consciousness, as it encourages their engagement in interpreting the text and actively following the literary work. Textual actualization contributes to the creation of certain assumptions and later expectations, which can evoke psychological reactions in the reader. For the purposes of research, a project was implemented in an educational group of children aged 3 and 4 in a preschool institution in Belgrade. The conducted research was based on the Foundations of Preschool Education Program, focusing on the project-based approach to learning with the stimulation of exploring the horizon of expectations. The project revolves around three literary texts by Roger Hargreaves from the *Mr Men* series (*Mr Greedy*, *Mr Nosey* and *Mr Grumpy*), which contain questions for exploring the horizon of expectations within their narrative. The aim of the project is to examine children’s reading experience and the verbalization of expectations and conclusions based on explicit and implicit information in the text at specific moments. Based on the obtained results, the level of development of children’s modest reading experience was determined.

Keywords: horizon of expectations, reading, project-based learning approach, child, questions

Раг ѓримљен: 30. 4. 2023. / Раг ѓрихваћен: 19. 6. 2023.