



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ

Број 15

Лепосавић
2021

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ
Књига 15

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Радомир Арсић

Редакција

Проф. др Бранко Ристић
Проф. др Радомир Арсић
Проф. др Снежана Башчаревић
Проф. др Живорад Миленовић
Проф. др Невенка Зрнзевић
Проф. др Петар Рајчевић
Проф. др Слађана Видосављевић
Проф. др Љиљана Пауновић
Проф. др Весна Минић
Доц. др Јелена Круљ
Доц. др Људмила Прокопчук
Мр Раиса Цветковић

Одговорни уредник

Проф. др Радомир Арсић

Главни уредници

Доц. др Јелена Круљ
Мр Раиса Цветковић

Лектори

Снежана Кадић, српски језик
Мр Раиса Цветковић, руски и украјински језик
Миљан Миљковић, енглески језик

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
е-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево

Тираж

200

Зборник Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно
двапут у току године

САДРЖАЈ

УВОДНИК

11

ПРВИ ДЕО ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Милена М. Видосављевић

НАСТАНАК И РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ИЗ УГЛА
БИОЛОШКЕ ЕВОЛУЦИЈЕ И КУЛТУРНЕ ТРАНСМИСИЈЕ

15

ДРУГИ ДЕО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Љиљана Р. Пауновић, Зорица Љ. Гајтановић

ЗАСТУПЉЕНОСТ ТЕКСТУАЛНИХ ЗАДАТАКА У УЏБЕНИЦИМА
МАТЕМАТИКЕ ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

35

Людмила В. Воронина, Алёна А. Попрыгина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ФАСИЛИТАЦИИ НА УРОКАХ
МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

51

ТРЕЋИ ДЕО ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

Данијела Н. Василијевић, Данијела М. Судзиловски

ПРОЈЕКТНО СТВАРАЛАШТВО У „ГОДИНАМА УЗЛЕТА”

63

Јелена Р. Круљ, Ивана Б. Симијонове

ПОРОДИЦА И ПРОМЕНЕ У ПОРОДИЦИ И ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ
(КОВИД 19) Дигиталитација породице

77

Каринэ Ю. Брешковская, Елена В. Декина
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 87

Юлия В. Харланова
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 97

ЧЕТВЕРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Оља А. Маричић, Александра Р. Трбојевић
АКТИВИЗАЦИЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА
ПРИМЕНОМ МУЛТИМЕДИЈЕ 107

Наталия А. Дунаева
ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 119

ПЕТИ ДЕО
УМЕТНОСТ

Божана Н. Рашковић, Снежана П. Перишић
НАРОДНА МУЗИЧКА ТРАДИЦИЈА РАШКЕ ОБЛАСТИ У
ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 129

ШЕСТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Раїса Є. Цветкович, Людмила В. Прокопчук
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 141

ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ

- Предраг В. Јеленковић
РАСПРАВЕ И ПОЛЕМИКЕ - МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ.
ПРИРУЧНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ, НАСТАВНИКЕ И СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ
Трифунковић, С. и ост. (2020). Министарство културе
и информисања Републике Србије **149**
- Живорад М. Миленовић
ПРИКАЗ КЊИГЕ
Јеремич Биљана и Станковић Емилија (2019).
*Методика наставе музичке културе за предшколски и
млађи школски узраст*. Универзитет у Новом Саду,
Педагошки факултет у Сомбору и Нови Сад: Сајонс. **157**

ПРИЛОЗИ

- СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА РАДОВА ОБЈАВЉЕНИХ У ОВОМ БРОЈУ **163**
- УПУТСТВО АУТОРИМА **165**

У В О Д Н И К

УВОДНИК

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици је научни часопис који је почео да излази 2005. Часопис објављује радове из области васпитања, образовања и наставе, обухватајући све образовне нивое од предшколског узраста до високог образовања. Уврштен је 2019. на Листу научних часописа коју објављује Министарство просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја у категорији М52. Закључно са 2020. наш часопис је излазио једанпут годишње, а од 2021. часопис ће излазити двапут годишње.

Садржај овог (петнаестог) броја часописа обухвата радове истраживача из Србије, региона и иностранства, а они су посвећени научним областима које се проучавају на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу: језик и књижевност, математика и информатика, педагогија и психологија, методике васпитнообразовног рада и наставе, уметност, интердисциплинарне науке, полемике и прикази. Радови су објављени на српском, руском и украјинском језику. У прилогу се налази и Упутство ауторима за писање и пријаву радова.

Редакција Часописа

ПРВИ ДЕО
ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Милена М. Видосављевић

Милена М. Видосављевић¹

Институт за српску културу Приштина – Лепосавић

НАСТАНАК И РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ИЗ УГЛА БИОЛОШКЕ ЕВОЛУЦИЈЕ И КУЛТУРНЕ ТРАНСМИСИЈЕ²

Сажетак: Имајући у виду да је језик основно средство комуникације међу људима, његова улога у животу сваког човека је веома значајна. Међутим, поставља се питање када је језик настао, шта је све утицало на постанак и развој језичке способности током дуге историје. Међу многобројним концептима чија је намера да пружи објашњење постанка језика, издвојили су се и биолошка еволуција и културна трансмисија. Оба феномена, с различитог становишта, утичу на развој језичке способности и изграђују јединствену синергију, како међусобно, тако и с језиком. Стога, циљ овог рада јесте да се укаже на појам језика, биолошке еволуције и културне трансмисије. У наставку се презентују теорије и ставови различитих аутора у вези с настанком језичке способности, језик се посматра са становишта биолошке еволуције и обрађује се тема језичке способности. На крају, скреће се пажња на циркуларни систем у ком језик, еволуција и култура заједно колаборирају, утичу једни на друге и развијају се у корист човека.

Кључне речи: настанак језика, развој језичке способности, биолошка еволуција, култура, трансмисија.

УВОД

Језик је медијум помоћу којег човек изграђује и тумачи свет у којем живи, а уз то и основно средство интеракције и комуникације међу људским бићима и битан предуслов свеколиког човековог стваралаштва (Бугарски 2003: 7). У општем смислу, језик представља део генетског наслеђа људског рода који човеку даје могућност да се разликује од животињског света.

Еволуција људске врсте траје отприлике пола милиона година и за то време доживела је бројне трансформације које су утицале на развој човека. Како се човек мењао, тако је и језик попримао различите одлике а језичка способност, као нова еволуциона способност и манифестација симболичке функције, постајала све развијенија.

¹mika_vido_88@yahoo.com

²Рад је настао у оквиру научноистраживачког рада НИО по Уговору склопљеним са Министарством просвете, науке и технолошког развоја број: 451-03-9/2021-14/200020 од 5. Фебруара 2021.

Различите теорије указале су на који начин се језик посматра из угла биолошке еволуције, док су неки од аутора мишљења да је језик настао од неарткулисаних људских гласова који су били праћени знаковима и гестовима, као и да се језици могу посматрати као живи организми јер имају своје рођење, развој и смрт. Као што борба за опстанак постоји међу људима, тако се ова борба одвија и међу језицима.

С друге стране, још један од фактора од кога зависи развој језичке способности и да ли ће језици живети и колико ће опстајати јесте културна трансмисија. Имајући у виду да су култура и језик нераздвојни, пренос језика и културних информација на следеће, млађе генерације одвија се континуирано, углавном путем имитације или опонашања, учења и свакодневних кооперативних интеракција људи.

Дакле, биолошка еволуција и културна трансмисија имају значајну улогу у настанку и развоју језичке способности, али и поред тога омогућавају да се језик посматра и објасни као живо биће, као и да се преноси са генерације на генерацију као културно наслеђе чиме се омогућава његово чување и трајање.

У складу с наведеним, циљ овог рада јесте да се најпре укаже на појам језика, као и да се представе значајне разлике између људског језика и комуникације међу животињама. Надаље, пружа се увид у објашњење термина биолошке еволуције и културне трансмисије, као два концепта на које се ослања главна тема овог рада, а то су теорије многобројних аутора о настанку и развоју језика и језичке способности. Такође, обрађује се тема о језику из угла биолошке еволуције и о језичкој способности унутар презентовања теорија и навођења мишљења различитих аутора о настанку језика.

На крају, акценат је на свеобухватном приказу важности и улоге биолошке еволуције и културног преноса за настајање и континуирано развијање језичке способности код људи, то јест, на циклични систем у коме активно и динамично учествују језик, еволуција и култура. Такође, фокус је и на сагледавању језика из сфере лингвистике и психологије, са биолошког и антрополошког аспекта, чиме се уједно постиже и интердисциплинарни начин анализирања поменутих тема.

ПОЈАМ ЈЕЗИКА

Још од давнина, језик је био један од највећих феномена људског живота. Језик сваког народа развијао се кроз историју и у том еволутивном току постајао је све сложенији, као што и језик сваког појединца у складу са његовим интелектуалним, психолошким и друштвеним развојем постаје сваким даном све богатији и разуђенији.

Почетак стварања знакова и развоја симболичке функције, преко формирања семиотичких и икониких система, утицао је да се развије еволуционо нова способност човека и изгради језички систем. Као главне

особине језичког система, Ивић (1987: 318–319) наводи дискретност и арбитрарност, као и кодификована граматичка правила, како семантичка, тако и синтакстичка и фонолошка. Овај систем представља најадекватније средство за комуникацију међу људима, које им омогућава да причају о својој околини, али и о унутрашњем искуству.

Стога, „језик се представља као систем знакова који је (говорно и писано) средство општења, споразумевања међу људима... језиком човек саопштава своје мисли и осећања другим људима” (Станојчић, Поповић 1999: 4). По ставу Бугарског (2005: 10), поред биолошког, језик има и семиотичко значење, јер омогућава симболичко изражавање и за сваког појединца представља способност путем које може да изрази своје мишљење и преноси поруке служећи се вербалним знаковима.

Као централна тема у области проучавања настанка језика намеће питање која је разлика између људског језика и комуникације међу животињама (Lyons 1977a, цит. у Harley 2014: 55). С тим у вези, Хокет (Hockett 1960, цит. у Harley 2014: 56) указује на карактеристике људског језика налик дискретности, под којом се подразумева речник састављен од дискретних јединица, затим на могућност замене, што указује да се комуникативни систем може односити и на ствари које су удаљене у времену и простору. Као следеће особине људског језика наводи се отвореност и способност да се створе нове поруке; традиција – што означава да се језик може подучавати и учити; могућност да уз помоћ језика варамо и лажемо; рефлексивност – могућност да разговарамо о самом систему комуникације, као и могућност учења других језика.

Системи за комуникацију међу животињама такође поседују неке од наведених особина. Међутим, иако на пример папагај користи вокално-звучни канал и одређене звукове који се односе на наведене особине људског говора, он ипак не може лагати или причати о прошлости као што то људи чине. Такође, мајмун су углавном осуђени на ограничену комуникацију у вези са претњом која потиче од других животиња, док људска врста може слободно да ствара нове речи, реченице, да изрази своје идеје и мишљења без икаквих потешкоћа (Harley 2014: 57). Стога, може се рећи да многе животиње свакако имају симболичке комуникационе системе који им служе за пренос порука другим члановима врста, али ипак њихови системи су много више ограничени и немају богатство људског језика (Deacon 1997, цит. у Harley 2014: 57).

БИОЛОШКА ЕВОЛУЦИЈА

У биологији, науци о живом свету, разумевање и објашњење било ког феномена и структуре базира се управо на сазнањима еволуционе биологије. Еволуциона биологија омогућава разумевање настанка и одржавања биолошког диверзитета и адаптација животних ентитета и кључни је део у примењеним научним дисциплинама (Миланков 2009: 89).

База за историјски напредак који обухвата еволуцију, почевши од примитивног до цивилизованог људског друштва, јесте феномен биолошке еволуције под којом се подразумева промена од једноставних до сложенијих облика живота (Markus 2008: 240). Ова врста еволуције обухвата онај део биолошких наука који проучава узроке настајања и дешавања појава и структура у живом свету и основно питање на које покушавају да одговоре еволуциони биолози јесу: зашто одређена структура, функција или појава постоје и како и када је настала одређена структура, функција или појава?

До средине XIX века различите теорије пружале су објашњење концепта биолошке еволуције, али нико од истраживача и теоретичара није успео да адекватно објасни механизам еволуцијске промене и начин трансмутације врста. Први који је успео у тој намери био је енглески биолог Чарлс Дарвин (1809–1882), где је своје размишљање и ставове изнео у делу *Порекло врста* (Markus 2008: 240). Главни приступ Дарвинове биолошке еволуције огледа се у томе да су се људска бића, заједно са осталим живим створењима, развила путем процеса варијације природне селекције (Rose et al. 2000).

Као главна идеја и фундаментални концепт који је Дарвин заступао издвојила се природна селекција, која обухвата обилност живих бића и оскудност ресурса. Имајући у виду наведено, Маркус (Markus 2008: 240) наводи да се јавља борба за опстанак, где најспособнији преживљавају помоћу своје способности адаптације. У складу са тим, Дарвин је указивао на то да термин борба за опстанак заправо обухвата међусобну зависност живих бића, док, са друге стране, природна селекција указује на способност и неспособност преживљавања живих бића у променљивој и непознатој средини.

У том погледу, Бреш (Bresch 1977, цит. у Kešina 2006: 370–371) указује на то да ова Дарвинова селекцијска теорија еволуције подразумева процес који се огледа у креирању генетичке варијабилности уз помоћ мутација, што заправо и служи да се потомци увек помало разликују од родитеља. Као други корак овог процеса наводи се уређивање настале варијабилности уз помоћ природне селекције. С обзиром на то да све варијанте нису на исти начин адаптиране животним условима јавља се појачана конкуренција која се постепено претвара у борбу за живот где најјачи опстају. Тако да се може закључити да природна селекција пружа највише могућности онима који се могу прилагодити свим захтевима животне средине, док слабији и неприпремљени бивају елиминисани.

КУЛТУРА И КУЛТУРНА ТРАНСМИСИЈА

Када говоримо о култури, Видосављевић и сарадници (2016: 186) истичу да је човек својим радом током историје испољавао рационалну и хуману страну људских моћи, у којима његова свест, рад и симболички облици чине нераскидиву целину и јединство особина по којима је различит у односу на друге врсте.

Како је социјална организација хоминида бивала сва сложенија, тако је и културни развој бивао напреднији. „Производња оруђа, организовани лов, насељавање нових географских простора... појава предмета, изградња насеља, појава симболичког размишљања, развој уметности”, све је то утицало на настанак и континуирани развој језика (Јанковић, Шојер 2015: 15).

Наиме, за симболички изражај али и промене у људској култури током историје се претпоставља да су иницирале појаву модерног језика, и то на европском тлу. Дакле, анатомски модерније друштвене заједнице, које су биле уједно и преносиоци новије културе и уметности, стигле су у Европу и у кратком периоду замениле неандерталце као представнике културе током периода средњег палеолита. Ове, такозване, савремене придошлице утицале су на појаву модерног језика (Klein, 1989; 2000; Mellars, 1996; 1989; Binford, 1989, цит. у Јанковић, Шојер 2015: 32).

Према тврдњи Хариса (Harris 1980: 35, цит. у Васић 2005: 5), култура представља скуп стечених традиција у друштву која се најпре појављује код сисара, то јест код примата. Већи број животиња поседује традицију која се преноси са генерације на генерацију, међутим, једино код хоминида култура је временом постала важан извор понашања. Битан еволуциони корак културе сматра се период када су способности и понашање животиња почеле да се стичу више друштвеним наслеђивањем него биолошким. Култура је постала разноврсна, променљива, динамична, увек тесно повезана са физичким окружењем и осталим културама.

По мишљењу модерних антрополога, култура јесте скуп вештина, облика комуникације, знања, веровања, ставова, навика, правила понашања према појединцима исте или друге заједнице. Имајући у виду да се одређена културна информација и прима и шаље путем имитације и учења, истиче се да одређено културно наслеђе није статично, већ се преноси са генерацију на генерацију и тиме се и омогућава еволуција али и трансмисија културе. Узимајући у обзир наведено, може се истаћи да се под појмом културне трансмисије подразумева размена и пренос веровања и правила понашања, који су резултат генетске еволуције на наредне генерације. Дакле, културна трансмисија је уско повезана са генетском еволуцијом.

У вези са тим, као један од елемената и основа развоја система културне трансмисије наводи се имитација. Оваква врста културне

размене погодна је за сваког појединца који се индивидуално развија јер омогућава да се усвајају правила и обрасци понашања путем посматрања и без непосредног креирања. Међутим, социјално учење одређеног понашања не спроводи се искључиво путем директне имитације и његовог активног усвајања, већ и уз помоћ процеса као што су емуляција (опонашање) и социјална могућност фокусирања пажње на неки објекат или предмет (Galef 1988, цит. у Castro Nogueira, Toro Ibáñez 2002: 8–9).

Други фактор који значајно утиче на трансмисију културе јесте учење. У том смеру, Томасело (Tomasello 2010: 28) истиче да је учење о култури код људи другачије јер они активно учествују у самом процесу, што није случај са осталим врстама. Оно представља кључну манифестацију друштвене заједнице која омогућава људима да преносе информације на следеће генерације. Људска култура и њена трансмисија опстају не само зато што млађе генерације, то јест, деца раде оно што и други људи у њиховој околини раде већ зато што и одрасли од њих захтевају да се понашају на одређени начин. Оваква нормативна димензија људске културне традиције служи да се учврсти пренос традиције и понашања и тиме загарантује културна трансмисија одређене заједнице.

Поред тога, Томасело (Tomasello 2010: 28) додаје да имитација и учење праћено правилима представљају уједно и манифестације јединственог кооперативног начина живота људи. Из тог разлога, не само да постоји кооперативност у свакодневним интеракцијама људи већ и њихов свакодневни начин живота доводи до стварања различитих облика културне трансмисије међу генерацијама, што такође резултира и до креирања јединствене верзије културе у виду кумулативне културне еволуције.

ВЕЗА ИЗМЕЂУ ЕВОЛУЦИЈЕ И КУЛТУРЕ

Културални и биолошки развој су нераскидиво повезани код људи. Когнитивне способности које омогућавају културне процесе су производ еволуције и они утичу на настанак наше перцепције, основних вредности и осећања. Осим тога, култура уједно мења средину у којој људи живе и стога донекле одређује будуће деловање природне селекције (Sperber 1996: 5).

Из угла биолошке еволуције, културолошки садржаји конципирани су као јединице информација које се могу преносити, размењивати и које су повезане са понашањем. Култура се у том случају посматра као складиште знања и информација, увек доступно свим члановима одређене друштвене заједнице (Castro et al. 2010: 231).

Међутим, иако постоје многобројна неслагања у вези са повезаношћу еволуције и културе, два научна приступа потпуно независна један од другог, као што су социобиологија и генетска и културна коеволуција, ипак указују на везу која мање-више прожима ова два феномена.

Са аспекта социобиологије, Роуз и сарадници (Rose et al. 2000: 6) посматрају културу као израз природно одабраних гена, као и свака друга карактеристика фенотипа. Наиме, као што генотип (скуп унутрашњих, невидљивих особина живих бића) утиче на стварање организма, при чему се развија фенотип (скуп спољних, видљивих особина живих бића), тако и информација пренесена културним путем утиче на креирање понашања и начина живота појединца путем планова, програма, шема, правила и инструкција.

У том случају, једино развој и култура могу имати ефекта на генетску еволуцију утицањем на адаптације појединих организама, као и на то који ће различити појединци у популацији опстати и пренети своје гене на наредне генерације. Дакле, према овом приступу гени и култура пружају заједнички допринос људској еволуцији, што утиче и на еволуциону динамику наше врсте (Laland et al. 2010: 140). С друге стране, не указујући на детаљнији приказ, овај почетни концептуални модел је дефинисан као сувише ограничен јер не објашњава разлоге интеракције између генетске еволуције и културног живота људи (Bodmer, Cavalli-Sforza 1976, Durham 1991, Feldman, Laland 1996 цит. у Laland et al. 2000: 137).

Недовољно објашњена теорија о вези између еволуције и културе довела је до стварање нових ставова о наведеној теми из перспективе генетске и културне коеволуције. Наиме, Duram (Durham 1991) тврди да се ова врста коеволуције заснива на стандарној теорији еволуције, осим што је интеракција између генетске еволуције и културе јача, стабилнија и богатија. Дакле, култура се посматра као скуп идеја, уверења, вредности које се уче путем културних активности и преносе друштвеним путем међу појединцима у облику културног наслеђа.

Новина овог приступа огледа се у томе што одређене културне активности могу да измене селекције у људском окружењу, тако да културне трансмисије, заправо, утичу на судбину неких од изабраних људских гена.

Језичке и културне трансмисије и промене

На свету постоји велика разноврсност облика културног испољавања који се преносе с једне генерације на другу. Биби и Бренан (Bibi, Brenan 2008: 46) истичу да се виталност неке културе може изразити кроз стање њеног језика. Језик је оличење културе сваког народа и по Дарвину има карактеристике живих врста. Језици се као такви развијају, стапају и налик живим врстама, могу изумрети. Међутим, језици у себи носе начин размишљања и виђења света, преносећи идеје с једног нараштаја на други.

Узимајући у обзир да се култура, између осталог, представља и дефинише као део еволуције и стварања људске врсте, неопходно је истаћи на који начин се информације преносе међу људима путем културе али и језика, као битног елемента њихове заједничке везе.

Универзална особина људи јесте култура која има трансгенерацијски карактер. Култура се у том смислу преноси са генерације на генерацију и служи људској врсти чија је намера да се адаптира на животну средину и на тај начин буде надмоћнија од животињске врсте. Као један од кључних фактора у преношењу културе истиче се и језик – „од језичког умећа зачео се човеков разум, божанска уметност идеје, мајка свих уметности” (Herder, цит. у Клосовска 1981: 11, цит. у: Филиповић 2009: 111).

Као нераздвојни делови човека од самог настанка, језик и култура су неопходни како би се одређене информације преносиле међу припадницима друштвене заједнице. Стога, Крби (Kirby 2007: 678) наводи да се путем језичких израза преносе неограничене семантичке информације. Међутим, с обзиром на то да језик није у потпуности кодиран, многе језичке структуре морају да се науче путем посматрања и анализирања његове структуре и употребе у пракси. Под оваквим процесом се заправо подразумева учење језичког понашања путем посматрања других људи и њиховог преношења информација.

Уједно се истиче да се језички пренос а и адаптација језика разликују у односу на културне промене и трансмисије. У том смислу, процеси промене језика дешавају се брже, спонтаније и несвесно како би се језици лакше учили и зависе од случајних језичких варијација (Christiansen, Chater 2008: 505).

Оно што подстиче промену језика јесте и језичко понашање човека које је научено а не инстинктивно, што је случај у комуникацији међу животињама. Из тог разлога, упркос томе што је језичка способност урођена, Бугарски (2003: 38–39) наглашава да свака генерација учи различито језике у детињству. Све то утиче на промену физиономије одређеног језика и подстиче појаву раслојавања језика у дијалекте, као и стварање нових језика, при чему се процеси могу изнова понављати циклично.

С друге стране, за разлику од језика, пренос културе и њене промене дешавају се свесно и најчешће су културне варијанте формиране или изабране од стране одређених појединаца у друштву који их са планом преносе и мењању када је то неопходно (Christiansen, Chater 2008: 505).

ТЕОРИЈЕ О НАСТАНКУ И РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА

Тема настанка и развоја језика одувек је била загонента за многе истраживаче. Постоје различита мишљења и теорије које објашњавању ову појаву, али и даље не постоји сагласност у вези с разлогом постанка језика, као ни о претечама језичке способности. Све до двадесетог века, веровало се да је језик посебна способност човека коју је Бог доделио. Многе теорије и мишљења одређених аутора, супротна од наведеног, нису се узимала у обзир, нити су се схватала релевантним.

Заинтересованост за ову сферу повећала се тек 1960, када су научници из области лингвистике, антропологије, генетике, неуронауке и еволуционе биологије кренули да се баве испитивањем еволуције језика (Fitch 2010: 1). Међу многобројним тадашњим научницима истакао се и лингвиста Ноам Чомски, а након тога 1990. и аутори Pinker и Bloom, који су такође почели интензивније да изучавају настанак језика (Corballis 2009: 20).

Као две важне теорије издвојиле су се теорија континуитета и дисконтинуитета. Према теорији континуитета, заступа се Дарвинов став да језик није могао да настане ни из чега, већ се основа за настанак језика налази у системима комуникације међу животињама. Супротна теорија, под називом теорија дисконтинуитета, чији је заступник познати лингвиста Чомски, скреће пажњу на то да је језик људски орган и да се већ налази у људском уму. Осим Чомског, тезу да људски језик није настао из животињске комуникације такође представљају и културалисти, чије се заступање огледа у томе да одвајају биолошку природу човека од његове друштвене природе, али и одбацују ставове Чомског да су људи налик машинама које производе културу путем људског ума и језика (Pinker, Bloom 1990; Chomsky 1980a, Engelsted 1984; цит. у Ulbaek 1998: 30).

Дакле, у вези са поменутим, Чомски у својој хипотези наводи да је језик настао тако што је најпре дошло до повећања волумена и развоја мозга а као споредна последица тога развила се језичка способност (Чомски 1972). С друге стране, аутори Пинкер и Блум (Pinker, Bloom 1990) указују на природну селекцију као главни механизам за развој језика, јер могућност преношења информација ради упозоравања на предаторе или подучавање потомака, која је представљала предност за људску популацију у односу на животињску, условила је да дође до усавршавања језика, то јест да се мозак, вокални тракт и слушни канал прилагоде језичкој способности.

Поред наведених теорија, такође се издвајају и савремена размишљања о еволуцији језика која истичу концепт протојезика као неопходног стадијума у развоју језичке способности током еволуције хоминида. Наиме, протојезик представља интермедијарно стање између језика данашњег модерног човека и његових давних предака који су тек покушавали пронаћи начин за комуникацију (Fitch 2010: 2).

Бикертон (Bickerton 1990, цит. у Fitch 2010: 404) се осврће на важне елементе лексичког протојезика и истиче да оно што карактерише овај комуникативни систем, који претходи појави модерног језика, јесте вокално учење и изражавање путем сигнала, лексички појмови, то јест семантика, као и мотивација да се одређене информације поделе са другим појединцима и групама. Међутим, као главни недостатак протојезика издваја се модерна синтакса, односно недостају граматички појмови – функционалне речи и морфеме, струкуралне фразе, обавезно изражавање структуре аргумената и речи за различите семантичке функције (Fitch 2010: 404).

У оквиру концепта протојезика, постоје и два модела о еволуцији језика. Као први модел истиче се вокални, који указује на то да постоје велике сличности између људског говора и вокализације човеколиких мајмуна, при чему се повећава активност леве мождане хемисфере (Hauser, Andersson 1994). Као други модел издваја се гестовни, чији је акценат на указивању на то да се језик развио из гестикалације, то јест од покрета тела, нарочито руку (Sandler 2012). Мек Нил се слаже са поменутиим и тврди да дете поред средстава за откривање гласовних знакова користи и гестовни језик како би усвојило матерњи језик. „Спонатни гестови служе да се обележе интегрални делови реченице које дете још није развило, а припадају дубинској структури језика и дубинском времену док тај језик покушава да се изрази у спољашњој форми“ (Васић 1994: 73).

На крају, Либермен (Lieberman 2007: 45) закључује на основу проучавања анатомске и неуролошке основе језика да се као важан моменат настанка говора узима моменат када се човек усправио на две ноге и почео да трчи. Такође, он тврди да је на стварање вокалног тракта утицало то што се ларинкс спустио ниже код прачовека, што је омогућило формирање говорног апарата који помаже у стварању артикулисаног говора.

Језик из перспективе биолошке еволуције

Еволуција људског бића и развој језика не могу се представити и анализирати једно без другог. Ова два концепта одувек су повезана, с тим што се еволуција човека свакако одвијала много времена пре појаве језичке способности. Настанак језика је повезан с настанком човека и неопходно је да се посматра међу осталим способностима људских бића.

Постоје различита мишљења и теорије о настанку језика, међутим, Дарвинова књига *Порекло врста* успела је да направи потпуни преокрет у размишљању и тумачењу људског почетка, чиме је и истовремено пружио модернији приступ о концепту језика (базираном на научном приступу).

Издавају се одређене тезе о развоју и појави језика са аспекта еволуције, стога се с једне стране језик објашњава као производ промене из животињске комуникације у људски језик, док други аутори истичу да се језик развио под утицајем модерних људи и њиховог понашања, као и појаве симболике (Јанковић, Шојер 2015: 13).

Према ставу Дарвина, језик је настао из имитације и модификације различитих звукова из природе, то јест из неартикулисаних људских крикова који су били потпомогнути знаковима и гестовима (Castro Nogueira, Toro Ibáñez 2002: 275). Многи аутори се слажу с том претпоставком и самим тим истичу предности звучног језика као доказ вокалних језичких почетака, док се компаративна истраживања примата користе као темељ гестикаларне теорије (Јанковић, Шојер 2015: 13).

Јанковић и Шојер (2015: 14) истичу да термин језик обухвата комуникацију праћену звуком. Међутим, с обзиром на то да језик уједно поседује и симболичку функцију, овакво дефинисање није комплетно да би се указало на битне особине људског језика. У односу на комуникацију међу животињама, људски језик се састоји од симбола који човеку пружају могућност да изрази одређене апстрактне појмове и идеје. Иако постоји ограниченост вокабулара, сваки појединац је у могућности да изговори или напише нову реченицу коју никада није користио. Овај процес није могућ код животиња, јер се њихов скромнији репертоар преноси генетским путем или као одговор на конкретну ситуацију, налик упозорењу, док се код људи језик преноси путем културе и учења.

Још од 18. века језици су посматрани као организми чији се животни циклус састоји од рођења, прогресивног раста, рађања и на крају смрти (Christiansen, Chater 2008: 498).

У вези са поменутим ставовима, Дарвин (1874: 106, цит. у Christiansen, Chater 2008: 498) је указао на сличности између језичких и биолошких промена које се огледају у томе што се формирање различитих језика и врста одвија паралелно и постепено. Наиме, језици се као и органска бића могу класификовати у групе, природно, према пореклу или карактеристикама. Стога, доминантни језици и дијалекти се шире, при чему се други, такозвани слабији језици губе, нестају и изумиру. Борба за опстанак се такође одвија међу речима и граматичким облицима у сваком језику. Оно што је краће и лакше за изговор добија предност, тако да је и опстанак и очување одређених фаворизованих речи у складу са природном селекцијом. У том смислу, природни језик се метафорички може представити као људски организам чија еволуција зависи од карактеристика и процеса људског учења.

Такође, ново доба 20. века је у периоду процвата лингвистике изнедрило и једног од значајних лингвиста, Ноама Чомског, који је поново вратио занемарену идеју да језик, заправо, има биолошки апсект. Имајући у виду да се истицало како постоји нешто урођено у човеку али не и у животињама, што омогућава да се језик савлада током неколико година, Фич (Fitch 2010: 88) наводи да је Чомски то назвао и представио као универзалну граматiku у својој генеративној теорији језика. Према овој теорији, у темељима језика налази се низ синтактичких правила који је универзалан за човека и који чини основу граматике сваког светског језика. Међутим, будући да човек не може самостално да почне са коришћењем језика, то јест мора га научити, неходно је истаћи да поменута универзална граматика, заправо, представља инстинкт за учењем језика.

Језичка способност

Из угла развојне психолингвистике, током еволуције развиле су одређене специјалне способности, међу којима и језичка, чија је улога да

преради језичке информације и обради сазнања о свим осталим аспектима реалности човека (Ивић 1987: 144).

Способност усвајања језика налази се у биолошкој структури људске врсте и представља резултат еволутивног процеса природне селекције, из чега произлази серија мањих промена у способностима, налик имитацији путем израза лица или одређених покрета. Стога се сматра да је природна селекција заправо заслужна за комуникацију путем гласова, као и да је она омогућила даља напредовања у језику (Gasto et al. 2006: 121).

За разлику од језика животиња, људски језик поседује могућност комбиновања гласова, симбола и гестова уз помоћ употребе граматичких правила. Усвајање гласова и гестова започиње с рођењем, да би се касније наставило и усавршавало са циљем да човек може да ствара и комбинује више речи и реченице (Gasto et al. 2006: 120).

Биби и Бренан (Bibi, Brenan 2008: 46) наводе да језичка способност омогућава да се људи играју речима, али и узајамном супростављању симбола. Не само да ова способност омогућава појединцу да се поиграва појмовима већ и пружа још једну одлучујућу предност у односу на остале животиње, а то је могућност да преноси појмове и речи наредном потомству, које наставља да ствара нови процесор за обраду речи. Животиње такође уче од својих родитеља, али се не баве појмовима и речима, нити знају како да их контролишу и управљају њима.

Да би се с развојем језичке способности започело, Харфорд (Hurford 2003: 41) додаје да је неопходно испунити одређене услове у виду стицања такозваних прекогнитивних способности. Наиме, да би човек постао способан за коришћење језика, неопходна је фонетска способност како би могао да произведе гласове и покрете рукама, такође, синтаксичка способност како би могао да организује дуже секвенце гласова и гестова, затим семантичка способност у циљу формирања основних појмова и сложених концепата. Надаље, потребна је и прагматичка способност како би човек могао да доноси одређене закључке, као и основна симболичка способност да би могао да повезује гласове и покрете са основним појмовима.

Бугарски (2005: 10) закључује да је филогенетски развој језика у вези са еволуцијом човека, што се и огледа у томе да је текао упоредо са преласком на двоножан ход, с развијањем способности мишљења, употребом симбола, као и другим процесима важним за *хомосапијенса*. Сваки појединац се служи језиком, међутим, ова људска моћ се ипак не може остварити без утицаја спољних фактора. То се огледа у томе што је сваком детету дата могућност да проговори, међутим, оно то ради на посебном језику своје друштвене средине и окружења у ком одраста.

УЛОГА БИОЛОШКЕ ЕВОЛУЦИЈЕ И КУЛТУРНИХ РАЗМЕНА У РАЗВОЈУ ЈЕЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ

Још од давнина, постанак и развој језичке способности везује се за настанак човека. „Од времена када је силазак ларинкса почео да мења облик вокалног тракта током еволуције дошло је до развијања комуникације код људи (Kirby 2007: 671)“.

Како се човек мењао кроз различите фазе и периоде, тако је језик упоредо са њим попримао одређени облик, док је језичка способност бивала све развијенија. У том дугом процесу многи фактори су утицали на настанак и развој језичке способности, међу којима су се издвојили и биолошка еволуција и културна трансмисија.

Имајући у виду да се развој еволуције и биолошке структуре одвијао пре, културни обрасци су ти који су се прилагођавали путем процеса културне трансмисије и варијација, при чему су се градиле форме и обрасци који се лако усвајају и уче, али где се, такође, и обликује структура језика (Chater, Christiansen 2010: 1150).

Као један од важних елемената језичке способности, из које је проникла, издвојила се симболичка функција, чија је улога у стварању тесне повезаности између биолошког и културног развоја човека. Ивић (1987: 322) дефинише симболичку функцију као производ биолошке еволуције и у основи представља способност креирања система знакова који чине спону међу нервним системима. Стварајући спону, ови системи заправо утичу на почетак процеса семиотичке комуникације, при чему долази до промена и развоја јединки које се преводе у семиотичке системе. Овим путем ствара се нови принцип развоја човека који се огледа у виду развоја спољашних човекових способности у домену културе и њене размене.

Дакле, биолошка еволуција и културна трансмисија повезани су с језиком и сва три феномена заједно чине систем где се информације преносе и мењају под утицајем човека и његовог учења. Овај динамичан систем који чине језик, еволуција и култура, као и њихова међусобна интеракција, заправо се може објаснити на следећи начин. Наиме, механизми за учење језика представљају део нашег биолошког наслеђа, стога и зависе од биолошког наслеђа. У вези са тим, Кирби (Kirby 2007: 679) указује на то да ови механизми омогућавају културни процес језичког преноса уз помоћ учења и понављања. Дакле, за појаву и развој језика и језичке способности важна је и културна еволуција, чија је улога да одреди биолошку способност појединца и тиме битно утиче на еволутивном путу механизма у процесу учења језика. Имајући у обзир наведено, може се истаћи да су језик, еволуција и култура међусобно повезани у цикличном систему где стварају везу у којој зависе једни од другог.

По мишљењу аутора Ногеира и Ибањес (Nogueira, Ibáñez 2002: 285–287), систем културног преноса код хоминида заправо је олакшао

пут ка развоју језика и језичке способности. Пренос информација о наученом понашању (одобравање или неодобравање одређеног поступка) утицао је на стварање селективног притиска у циљу развоја ефикаснијег система комуникације између родитеља и деце. Ефикаснија комуникација довела је до подстицања индивидуалног учења и интелектуалног развоја, као и стицања индивидуалног искуства и способности код човека да преноси научене културне информације путем језичких знакова.

Коначно, Кастиљо Иглесијас (Castillo Iglesias 2013: 96–98) закључује да језичка способност и комуникација у еволутивном смислу представљају интерактивни феномен чији је циљ да омогући људима интензивно међусобно сарађивање у заједничком свету. Стална интеракција између људи, као и усклађивање понашања у складу са околином, пружа подршку и стабилност која се преноси на следеће генерације. У том контексту, систем језичких правила настаје природно и служи за комуникативне потребе у конкретним случајевима. Настанак и развој језичке способности може се сагледати из угла биолошке еволуције јер омогућава еволуцију појединца, међутим, у свету људских бића неопходни су и други људи и њихова понашања и намере које временом постају део начина живота читаве друштвене заједнице. Са тим у вези, као резултат ове динамике јавља се појава комуникације која уједно служи за испитивање улоге природне селекције али и културе.

ЗАКЉУЧАК

С обзиром на то да језик представља средство споразумевања међу људима и да је његов постанак везан за настанак и развој људског друштва, човек је у предности у односу на животиње јер се служи језиком да би саопштио своје мисли и осећања другима. Језичка способност омогућава да се људи повежу и у међусобној интеракцији опстају тежећи ка изградњи квалитетнијег живота и друштвене заједнице.

Настанак језика описују многобројне теорије и аутори. Почевши од библијског схватања језика па све до његовог објашњења путем еволуције, многи аутори су сугерисали да језик треба детаљније истражити, анализирати и утврдити његово порекло и елементе који утичу на његов континуирани развитак. У вези са тим, према одређеним теоријама језик се развио из социолошких и комуникативних потреба, док су друге теорије указивале да је развитак језика повезан са природном селекцијом и биолошком еволуцијом.

Биолошка еволуција бави се променама од једноставнијих ка сложенијим облицима живота и представља основу за историјски напредак, то јест за еволуцију од примитивних до цивилизованих људских друштава. У том смислу, језик као део човека се може посматрати и из перспективе наведене еволуције и повезати са Дарвиновим схватањима да

је језик настао од неартикулисаних људских крикова који су били потпомогнути знаковима и гестовима.

С тим у вези, језичка способност, настала као манифестација симболичке функције, заправо пружа човеку да се игра речима, поиграва појмовима и симболима али за разлику од животиња, преноси језик и појмове следећој генерацији и на тај начин чува га од заборава.

Као основни смисао одржања и напретка људског рода издваја се и култура. Култура представља скуп свих човекових творевина и резултат његове стваралачке интервенције у природу, друштво и људски дух, и као таква битна је и за настанак и развој језичке способности још од самог почетка људског развоја.

Тако да, осим што се преноси језик и оваква врста људске способности, такође се преноси и култура. У том смислу говоримо о културној трансмисији која се углавном одвија путем имитације одређених понашања, али и путем учења. Осим културних трансмисија, одвија се и језички пренос, то јест путем језичких израза преносе се неограничене семантичке информације. Тако да и језик и култура утичу узајамно једно на друго, и као што биолошка еволуција има улогу у настанку и развоју језичких способности, тако и култура и њена трансмисија омогућавају да се те способности преносе са генерације на генерацију и омогућавају даљи развој језика.

Дакле, језици и језичка способност развијају се и настају под утицајем културне еволуције, која заправо одређује биолошку способност појединца и утиче на еволутивном путу учења језика. Сва три концепта – еволуција, култура и језик представљају сложени циклични систем у се коме прожимају, делују и стварају динамичну интеракцију где зависе једно од другог.

На крају рада, свакако, оставља се могућност да се још детаљније испитају ове теме, што захтева активнију сарадњу истраживача различитих дисциплина како би се што прецизније и детаљније утврдио значај биолошке еволуције и културне трансмисије у процесу настанка и развоја језичке способности.

ЛИТЕРАТУРА

Биби, Алан, Ен-Марија Бренан. *Основе екологије (превели са енглеског Ивана Чорбићи и Обрад Полић)*. Београд: Клио, 2008.

Бугарски, Ранко. *Језици*. Београд: Чигоја/XX век, 2003.

Бугарски, Ранко. *Језик и култура*. Београд: XX век, 2005.

Васић, Смиљка. *Психоллингвистика*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 1994.

Васић, Воислав Ф. *Натура и култура: примери културног аспекта биолошке разноврсности* <<http://www.sepa.gov.rs/download/5.Vasic.pdf>> 20. 3. 2020.

- Видосављевић, Слађана, Милена Видосављевић, Јелена Круљ Драшковић, Интеркултурална настава у васпитно-образовном процесу. Синиша Минић, Алија Мандак (ур.). *Зборника радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, књига 10*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, 2016, 185–201.
- Gasto, Mariano, Aquilino Sánchez, Marina Gasto. Lenguaje, genes y evolución, *Resla*, 19 (2006): 119–128.
- Durham, William. *Coevolution: Genes, culture, and human diversity*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- Ивић, Иван. *Човек као animal symbolicum*. Београд: Нолит, 1987.
- Јанковић, Ивор, Тена Шојер. Еволуција говора и језика, *Opvscvla archaeologica*, вол. 37/38, 1 (2015): 11–48.
- Castillo Iglesias, Lucía. Hacia un modelo de la evolución del lenguaje basado en la interacción, *Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Cognitivos*, Santiago de Chile, 2013.
- Castro Nogueira, Laureano, Miguel Ángel Toro Ibáñez. La evolución del lenguaje, *Diálogo Filosófico*, 53 (2002): 275–290.
- Castro, Miguel Ángel, Laureano Castro, Miguel Ángel Toro. Evolución y cultura: una aproximación a las ciencias sociales, *Éndoxa: Series Filosóficas*, 24 (2010): 219–245.
- Corballis, Michael. The evolution of language, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156 (2009): 19–43.
- Кешина, Иван. Стварање и еволуција, *Богословска смотра*, вол. 76, 2, (2006): 363–394.
- Kirby, Simon. “The evolution of language”, in: Dunbar, R. and Barrett, L., (eds.), *Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Laland, Kevin N, John Odling-Smee, Marcus W. Feldman. Niche construction, biological evolution, and cultural change, *Behavioral and brain sciences*, 23 (2000): 131–175.
- Laland, Kevin N, John Odling-Smee, Sean Myles. How culture shaped the human genome: bringing genetics and the human sciences together. *Nature Reviews Genetics*, 11 (2010): 137–148.
- Lieberman, Philip. The Evolution of Human Speech - Its Anatomical and Neural Bases, *Current Anthropology*, Vol. 48, 1 (2007): 39–66.
- Маркус, Томислав. Дарвинизам и повијест: еволуцијска биологија и проучавање друштвене динамике, *Повијесни прилози*, 35 (2008): 239–297.
- Миланков, Весна. Развој еволуционе мисли. *Архе –Часопис за филозофију*, 11 (2009): 89–112.
- Pinker, Steven, Paul Bloom. Natural language and natural selection, *Behavioral and Brain Sciences*, Vol 13, 4 (1990): 707–784.
- Rose, Hilary, Steven Rose, Jonathan Cape. *Alas, Poor Darwin: Arguments Against Evolutionary Psychology*. New York: Harmony Books, 2000.
- Sandler, Wendy. The phonological organization of sign languages. *Lang Linguist Compass*, 6 (2012): 162–182.

- Sperber, Dan. *Explaining culture: a naturalistic approach*. Oxford: Blackwell, 1996.
- Станојчић, Живојин, Љубомир Поповић. *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*. Београд: Завод за уџбенике, 1999.
- Tomasello, Michael. *Human Culture in Evolutionary Perspective*. Oxford Scholarship Online, 2010.
- Ulbaek, Ib. The origin of language and cognition. James R Hurford, Michael Studdert-Kennedy, Chris Knight (eds.), *Approaches to the Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, 30-43.
- Филиповић, Јелена. *Моћ речи. Огледи из критичке социолингвистике*. Београд: Задужбина Андрејевић, 2009.
- Fitch, Tecumseh W. *The Evolution of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- Harley, Trevor A. *The Psychology of Language: From Data to Theory*. London and New York: Psychology Press, 2014.
- Hauser, Marc D, Karin Andersson. Left-hemisphere dominance for processing vocalizations in adult, but not infant, rhesus-monkeys– field experiments. *Proc Natl Acad Sci USA*, 91 (1994): 3946–3948.
- Hurford, James R. “The Language Mosaic and its Evolution“, in: M. H. Christiansen and S. Kirby (eds.), *Language Evolution*, New York: Oxford University Press, 2003.
- Chater, Nick, Morten H. Christiansen. Language Acquisition Meets Language Evolution, *Cognitive Science*, 34 (2010): 1131–1157.
- Christiansen, Morten H., Nick Chater. Language as shaped by the brain, *Behavioral and brain sciences*, 31 (2008): 489–558.
- Чомски, Ноам. *Граматика и ум*. Београд: Нолит, 1972.

THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF LINGUISTIC ABILITY FROM THE PERSPECTIVE OF BIOLOGICAL EVOLUTION AND CULTURAL TRANSMISSION

Summary: Taking into account that language is the basic means of communication between people, its role in the life of every person is very important. However, the question is when the language was created, what influenced the creation and development of language ability throughout the long history. Among the many concepts that intended to provide an explanation for the origin of language, biological evolution and cultural transmission have been highlighted. Both phenomena, from a different point of view, influence the development of linguistic ability and thus build a unique synergy, both with each other and with language. Therefore, the aim of this paper is to point at the concept of language, biological evolution and cultural transmission. Further more, the theories and views of different authors regarding the emergence of linguistic ability are presented, language is viewed from the aspect of biological evolution, and it is presented review of the phenomenon of linguistic ability. At the end of the presentation, attention is drawn to the circular system in which language, evolution, and culture collaborate together, affect each other and develop for the benefit of people.

Key words: language formation, development of language ability, biological evolution, culture, transmission.

ДРУГИ ДЕО
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Љиљана Р. Пауновић
Зорица Љ. Гајтановић
Људмила В. Воронина
Алёна А. Попрыгина

Љиљана Р. Пауновић³

Зорица Љ. Гајтановић⁴

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗАСТУПЉЕНОСТ ТЕКСТУАЛНИХ ЗАДАТАКА У УЏБЕНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ⁵

Сажетак: Математички садржаји се најефикасније усвајају решавањем што већег броја математичких задатака различитог типа. Од посебног значаја су текстуални задаци чијим решавањем се усвајају математичка знања и вештине и подстиче развој мишљења и закључивања. Циљ овог истраживања је испитати у којој мери су текстуални задаци заступљени у уџбеницима математике за трећи разред основне школе. При изради овог рада примењена је техника анализе садржаја. Анализирани су уџбеници три издавачке куће које је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрило за школску 2019/2020. Предмет анализе били су задаци у оквиру тематске целине Природни бројеви и Једначине и неједначине. Анализом садржаја смо обухватили Сабирање и одузимање до хиљаду и Једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем. Анализом смо утврдили да је број текстуалних задатака у два од три анализирана уџбеника на задовољавајућем нивоу, тачније, приближно половина задатака од укупног броја задатака је текстуалног типа. У уџбенику једне издавачке куће утврђен је мали проценат присутности текстуалних задатака. Поред анализе типова и заступљености текстуалних задатака у уџбеницима математике за трећи разред, анализирали смо заступљеност и значај илустрација које прате текст одређеног задатка.

Кључне речи: текстуални задаци, решавање задатака, анализа уџбеника, заступљеност текстуалних задатака.

УВОД

Математика се сматра једним од најзначајнијих образовних наставних предмета. Она има кључну улогу у стварању радних навика, прецизности, тачности и логичког мишљења. У настави математике се

³ljiljana.paunovic@pr.ac.rs

⁴zorica.gajtanovic@pr.ac.rs

⁵Рад је резултат истраживања у оквиру интерног макропројекта „Истраживања о образовним активностима и васпитнообразовном раду у условима пандемије ковида 19 – онлајн настава, настава на даљину, хибридна настава. Анализа дигиталних компетенција просветних радника и дигиталне зрелости школа“, евиденциони број ИМП2.

одређени наставни садржаји могу трансформисати у конкретне задатке, а решавањем тих задатака стичу се знања неопходна за примену у разним областима, као и за наставак математичког образовања. Од нивоа стечених математичких и логичких знања током школовања у великој мери ће зависити снажљивост ученика у тренуцима решавања неких конкретних проблема у свакодневном животу. Математички садржаји се на најбољи начин усвајају управо решавањем што већег броја различитих математичких задатака.

У литератури су заступљена различита тумачења шта је то математички задатак. Сматра се да је „математички задатак скуп квантитативних величина стављених у неки однос” (Ovčar 1987: 24). Сваки математички задатак се састоји од познатих величина, непознатих величина које решавањем задатка треба одредити и неких услова који представљају везу између познатих и непознатих величина. Имајући то у виду може се рећи да је задатак „захтев, налог, подстицај да се из познатих података и услова пронађе непознати податак, број, величина” (Markovac 2001: 90).

Постоје различити критеријуми на основу којих се може извршити подела математичких задатака. Према *сложености, тежини и циљу*, задатке можемо поделити на стандардне и нестандартне (Kurnik, 2000). Стандардни задаци служе за увежбавање градива, али не и за развијање логике и математичког мишљења. Ови задаци су једноставни за решавање јер се решавају према устаљеном шаблону, услови су јасни, у задатку нема ничега што би могло збунити ученика. С друге стране, нестандартни задаци су задаци за чије решавање је потребна дубља анализа, умни напор и логичко размишљање.

У зависности од *врсте одговора*, задатке можемо поделити на задатке отвореног и задатке затвореног типа (Čižmešija 2006). Задаци затвореног типа се решавају само на један начин, једном методом и имају само једно тачно решење, док се за решавање задатака отвореног типа може употребити више метода тј. до решења можемо доћи на више начина и они имају више тачних решења.

Према *месту и улози* у настави, математичке задатке можемо поделити на: мотивационе задатке, примере, задатке за увежбавање и понављање, задатке за домаћи рад, задатке за додатну и допунску наставу (Kurnik 2000).

Математички задаци у почетној настави математике на основу *математичког садржаја и контекста* могу се поделити на: нумеричке или задатке са бројевима, текстуалне или задатке речима, задаци са величинама и геометријске задатке (Markovac, 2001: 90).

Наведене поделе не треба схватити толико строго зато што се један задатак, на пример, може сматрати текстуалним али и геометријским. Нумерички задаци садрже само бројеве и ознаке математичких операција. Циљ решавања ових задатака је увежбавање и усавршавање рачунске технике. У основној школи је при решавању нумеричких

задатака потребно само добро познавање основних рачунских операција, редоследа рачунских операција, употребе заграде и таблице множења. Задаци с величинама су задаци који поред бројева и знакова операција садрже и ознаке за величине као што су: дужина, маса, време. Геометријски задаци су задаци који захтевају цртање геометријских фигура и тела, као и израчунавање њихове дужине, обима, површине и др.

Практична примена математике у настави најбоље се огледа кроз решавање текстуалних задатака (Charman, 2006). Текстуални задаци су „вербални описи проблемских ситуација у којима се поставља једно или више питања, а на која се одговор може добити применом математичких операција на нумеричким подацима доступним у исказу проблема” (Verschaffel et al. 2014: 641). Под текстуалним задацима се могу сматрати и „задаци у којима се подаци и односи међу њима формирају речима које треба рачунски обликовати, а затим одговарајућом рачунском операцијом одредити непознати податак изражен бројем” (Markovac, 2001: 83). При решавању неког текстуалног математичког задатка неопходно је превођење задатка на математички језик, затим решавање задатка неком математичком методом, и на крају интерпретација добијених резултата на језику полазних података. Да би ученик могао успешно да дође до решења задатка, неопходно је пре свега да разуме задатак, да зна садржај задатка трансформисати у математички израз, затим да добро влада математичким операцијама које је неопходно употребити при решавању и на крају свакако да је истрајау у његовом решавању.

Од ученика се очекује да пажљивим читањем задатка, разумевањем услова задатка и коришћењем познатих величина дође до решења. Решавање текстуалних задатака је комплексан процес који укључује бројне фазе (Verschaffel et al. 2000). Како сматра Поља (Polya, 1966), постоје четири основне фазе при решавању задатака и то:

- 1) разумевање проблема,
- 2) израда плана,
- 3) извршење плана,
- 4) провера.

Прва фаза је разумевање проблема. Истраживања (Pongsakdi et al. 2020; Boonen et al. 2013; Swanson et al. 1993) показују да би се успешно решио текстуални задатак, пре свега је потребно потпуно разумевање текста задатка. Задатак је потребно с разумевањем прочитати (ако је потребно и више пута), затим јасно утврдити које су величине познате, а које непознате. Највећу тешкоћу у решавању текстуалних задатака имају управо ученици првог разреда, који у том периоду још не знају добро да читају и да разумеју прочитано. Из тог разлога решавање озбиљнијих текстуалних задатака почиње тек у другом разреду основне школе. Препоручује се да текстуални задатак у првом разреду ученицима прочита учитељ, касније, у вишим разредима, када добро овладају

читањем и разумевањем прочитаног, ученици сами читају задатак. Док ученик чита текстуални задатак, он одмах замишља „ментално црта дијаграме у глави, брише, ротира, престојава податке и менталне цртеже” (Sharma 2001: 58). При писању текстуалних задатака користе се слова и речи, из тог разлога постоји корелација са матерњим језиком. Постоје многа истраживања која су се бавила односом учешћа језика у развоју математичких способности. Показало се да потешкоће при решавању математичких проблема имају и ученици који имају просечна или чак натпросечна постигнућа у тачном и изражајном читању, али показују ниска постигнућа у разумевању прочитаног (Pimperton – Nation 2010).

У *другој фази* тј. фази израде плана ученици треба да уоче везу између непознатих и познатих величина, да размисле јесу ли неки сличан задатак већ решавали и на који начин, да ли су за решавање користили одређене формуле, неке дефиниције или теореме, као и да увиде које рачунске операције је потребно применити. Након тога неопходно је и да поставе математички израз на основу података датих у задатку. У овој фази решавања задатака у већини случајева јављају се извесне потешкоће. Ирена Васојевић (2020: 94) је дошла до закључка да ученици немају вештину у преводу реалних ситуација на математички језик.

У *трећој фази* је израда тј. решавање самог задатка. Да би ученици успешно решили текстуални задатак, потребно је поседовање рачунских вештина (Fuchs et al. 2006). Ако им тешко иде решавање комплетног задатка, онда треба да размотре да ли је задатак могуће поделити на неколико делова и сваки део одвојено решавати. При решавању треба обратити пажњу јесу ли искористили све податке и све услове који су дефинисани у задатку.

Последња, *четврта фаза* је провера тачности задатка. Ученике треба научити да одређивање решења задатка није крајњи циљ. Оно што је суштина решавања сваког задатка је научити нешто ново и проширити своје математичко знање. По завршетку решавања задатка потребно је увек проверити добијено решење, размислити о томе да ли је задатак било могуће решити и на неки други начин, шта је било кључно при решавању таквог задатка, шта се може искористити убудуће за решавање неких сличних задатака. Једино се на такав начин долази до развијања математичког мишљења код сваког појединца.

Разумевање процеса решавања задатака је комплексно питање. При решавању задатака ученици развијају: инструментално, релационо, интуитивно и формално разумевање. Инструментално разумевање је способност примене одговарајућих правила и алгоритама за решавање задатака. Ученици памте поступак решавања и примењују га у сличним ситуацијама. Релационо разумевање је способност уочавања веза између података и изграђивање нових поступака решавања на основу већ постојећег знања. Под интуитивним разумевањем подразумева се способност решавања проблема без претходне анализе проблема. Формално разумевање карактерише способност повезивања

математичких ознака и симбола с математичким идејама и формирање логичког закључивања (Novotna – Rogers 2003).

Искуство, спретност и сналажљивост у решавању математичких задатака ученици стичу временом, вежбањем што већег броја задатака. Велику улогу у оспособљавању ученика како треба решавати задатке имају учитељи, који ученицима могу помоћи при томе водећи рачуна да помоћ буде дозирана, ни превелика ни премала. Постављањем правих питања учитељ наводи ученике на размишљање и самостално откривање начина за решавање задатака. Не би требало да учитељ уради комплетан задатак, а да претходно не покуша да их наведе на решење и охрабри, мотивише да не одустају код прве препреке, већ да до решења дођу сами. Решавање сваког задатка треба да буде само корак ближе свету математике, још једно ново искуство са циљем да се што боље снађу у било којој проблемској ситуацији, како на часовима математике, тако и у реалном животу.

Задатке које треба решавати на часовима математике треба врло пажљиво бирати, водити рачуна о њиховој повезаности с наставном јединицом која се обрађује, као и о примерености тежине и сложености задатка узрасту ученика. Када се изучава нека нова област или тема, веома су битни задаци у виду примера којима се појашњава теорија са којом су се ученици претходно упознали. Примереним избором и употребом математичких задатака у настави ученици усвајају математичке појмове и односе међу њима (Kos – Glasnović Gracin 2012). Било би пожељно да се у настави математике ученици оспособе за решавање различитих задатака. Најзанимљивији су нешаблонски задаци, који захтевају много труда, размишљања и умног напрезања, такви задаци чине часове математике занимљивим и несвакидашњим. Децу треба разним занимљивим питањима и задацима наводити да развијају логичко мишљење. На том узрасту их не треба превише оптерећивати дефиницијама и строгим правилима, треба их научити да мисле, повезују научено и да науче примењивати стечена знања (Пауновић – Гајтановић 2020: 334). Јасно је да је немогуће у школи због временског ограничења решити велики број задатака, то свакако није ни неопходно. Пожељно је на часу решавати оне задатке који служе да ученици овладају општим поступцима решавања задатака који ће их оспособити за решавање било ког задатка. Корисније је решавање истог задатка на више различитих начина ако је то могуће, него решавање великог броја класичних задатака на уобичајен начин.

Задаци које ученици решавају у наставном процесу су најчешће примери заступљени у уџбеницима математике. Као једно од основних наставних средстава, уџбеник има широку примену, како од стране наставника у планирању наставног процеса, тако и од стране ученика као помоћ и битно средство у савладавању нових садржаја. Као такав, уџбеник има важну улогу у процесу планирања сваког наставног часа, пружа значајне информације о обиму градива предвиђеном за одређене

наставне садржаје. Ученици уџбеник користе као основно средство из кога стичу одређена знања и пружа им се могућност за самосталним напредовањем у процесу учења. Садржајно одређење појма уџбеника на основу његових битних обележја даје Владимир Пољак. Он истиче да је „уџбеник основна школска књига, дидактички обликована, писана на основу прописаног наставног плана и програма, коју ученици готово свакодневно употребљавају у свом школовању ради образовања, односно самообразовања” (Poljak, 1980: 29). Ивић и сарадници дају следеће одређење уџбеника: „Уџбеником се може сматрати свако наставно средство (или комбинација наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области, која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања” (Ивић и др. 2012: 27). Из свега наведеног се може закључити да и поред постојања бројних дефиниција уџбеника, сви аутори се слажу у једном, а то је да је уџбеник основно наставно средство које се користи у васпитно-образовном раду за стицање одређених знања, умења, вештина и даје допринос развоју интелектуалних способности.

Задаци који су заступљени у уџбенику математике за млађи школски узраст могу бити приказани на различите начине. Тако имамо задатке у којима су подаци исказани бројчано, потом одговарајућим текстом, тзв. текстуални задаци, илустрацијом, док подаци могу бити дати у табелама или у одговарајућим графиконима. Наведени облици задатака одговарају елементима структуре уџбеника који су у функцији излагања градива, а они су управо текст (излагање садржаја речима, вербално) и слика – илустрација (визуелно представљање садржаја) (Ивић и др. 2012). Текст математичког задатка је од велике важности за разумевање и пружање одговарајућих података неопходних за решавање проблемске ситуације у задатку дате, док илустрација може тај процес знатно олакшати ако одговара тексту датог задатка, јер омогућава визуелну презентацију одређеног садржаја и даје битан допринос принципу очигледности, који је веома значајан за млађи школски узраст у усвајању и разумевању математичких садржаја.

МЕТОД

Циљ истраживања је одредити заступљеност текстуалних задатака у уџбеницима математике за трећи разред основне школе које је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрило за школску 2019/2020. Анализирани су уџбеници издавачких кућа: „Бигз” (BIGZ), „Нови Логос” и „Клет” (Klett). Потребно је навести да се уџбенички комплет Издавачке куће „Бигз” и Издавачке куће „Логос” састоји од уџбеника и радне свеске, док се уџбенички комплет Издавачке куће „Клет” састоји од уџбеника и две радне свеске. У овом раду

анализирани су само задаци који су заступљени у уџбеницима, нису узете у обзир радне свеске. Анализом су обухваћени делови уџбеника који се односе на област *Сабирање и одузимање бројева до 1000* и област *Једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем* у том блоку бројева. За прикупљање података примењена је техника анализе садржаја. При анализирању руководили смо се критеријумом поделе задатака према знању и способностима које ученик ангажује ради решавања задатака. Према овом критеријуму разликују се два типа задатака и то задаци типа „израчунај” и „текстуални задаци”. За јединицу анализе одређен је сваки појединачни задатак заступљен у уџбеницима математике за трећи разред основне школе. У оквиру истраживања које је реализовала Наташа Матовић (2009), а којим је обухваћена анализа уџбеника математике за други разред основне школе, успостављени су критеријуми за разврставање математичких задатака. Један од критеријума по коме су задаци разврстани је управо на задатке типа „израчунај” и „текстуални задаци”, а који је заснован на знању и способности које ученик ангажује ради решавања задатака (Матовић 2009: 189). Резултати показују да су ова два типа задатака равномерно распоређена у уџбеницима математике за други разред основне школе, што није случај са подтиповима ових задатака.

Добијени резултати истраживања приказани су у виду бројчаних и процентуалних вредности.

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Анализом садржаја обухваћена је тематска целина *Природни бројеви* и у оквиру ње је издвојена област *Сабирање и одузимање до 1000*, као и тематска целина *Једначине и неједначине* у оквиру које смо издвојили *Једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем*, а које се ослањају на садржаје прве тематске целине. У уџбенику Издавачке куће „Нови Логос”, *Сабирање и одузимање бројева до 1000* сврстано је у оквиру тематске целине која је насловљена *Блок бројева до 1000*. Задаци у вези са упознавањем бројева прве хиљаде, сви облици сабирања и одузимања у оквиру блока бројева до 1000 заступљени су у овој области. *Једначине и неједначине* као тематска целина се по својим садржајима ослањају на претходну област, из оквира које смо издвојили задатке који се односе на *Једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем*. Уџбеник Издавачке куће „Нови Логос”, који је био предмет наше анализе, има укупно 154 стране, од тога 45 страна обухвата *Сабирање и одузимање бројева до 1000* и *Једначине и неједначине са сабирањем и одузимање*, што представља 29,22% укупног садржаја уџбеника.

Када је у питању уџбеник Издавачке куће „Клет”, *Сабирање и одузимање бројева до 1000* издвојено је као посебна област независно од тематске целине *Бројеви прве хиљаде. Једначине и неједначине са*

сабирањем и одузимањем чине тематску целину заједно са једначинама са множењем и дељењем. Анализом је утврђено да од укупно 100 страна уџбеника анализирани области обухватају осамнаест страна (18%).

Уџбеник Издавачке куће „Бигз“ је конципиран слично уџбенику Издавачке куће „Нови Логос“. *Сабирање и одузимање бројева до 1000* и *Једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем* су у склопу тематске целине *Бројеви до 1000*. Од укупно 116 страна овог уџбеника на 62 стране (53,45%) су заступљени примери задатака који су предмет анализе.

Заступљеност задатака типа „израчунај“ и „текстуалних задатака“

Анализом садржаја поменутих уџбеника (Табела 1) уочава се да уџбеник Издавачке куће „Бигз“ садржи највећи број задатака, затим уџбеник у издању „Клет“, док је најмањи број задатака заступљен у уџбенику Издавачке куће „Нови Логос“. Што се тиче заступљености задатака типа „израчунај“ и „текстуалних задатака“, уочава се је да је та разлика скоро занемарљива када је „Логосов“ уџбеник у питању, док у овом уџбенику малу предност имају „текстуални задаци“. У уџбенику „Клет“ већина задатака је типа „израчунај“ (чак 94,29%), број „текстуалних задатака“ је занемарљив (само 5,71%). У „Бигзовом“ уџбенику разлика је мала у корист „текстуалних задатака“

Табела 1: Заступљеност задатака типа „израчунај“ и „текстуалних задаци“ у уџбеницима издавачких кућа Нови Логос, Клет и БИГЗ

Врста задатака	Назив издавачке куће					
	Нови Логос		Клет		Бигз	
	f	%	f	%	f	%
Задаци типа „израчунај“	23	45,10	66	94,29	84	43,98
„Текстуални задаци“	28	54,90	4	5,71	107	56,02
Укупно	51	100	70	100	191	100

У оквиру ових типова задатака јављају се и подтипови, тако да у оквиру типа „израчунај“ разликујемо подтипове: израчунати вредност израза, задаци представљени табелама, задаци у виду цртежа (нпр. робота, гусенице, воза и др.), задаци типа обојити, повезати, упоредити и сл. Задаци овог типа могу се међусобно разликовати по томе шта је у задатку потребно израчунати, да ли је потребно одредити збир или разлику, или је потребно израчунати вредност израза у ком су заступљене обе рачунске операције, као и да ли се користе двоцифрени или троцифрени бројеви.

У оквиру типа „текстуални задаци“ разликујемо два подтипа и то: први подтип чине задаци у којима је текстом описан однос величина из реалног живота, нпр.: број животиња на фарми, број путника у аутобусу, распоред књига на полицама у библиотеци и др.

Пример 1: У одељењу трећег разреда укупно има 134 ученика. У одељењу другог разреда има 9 ученика више, а у одељењу првог разреда 8 мање него у другом разреду. Колико укупно има ученика првог разреда? (Јовановић Лазић – Дрндаревић 2019: 41).

Други подтип текстуалних задатака су задаци у којима се за представљање односа између величина користи формални математички језик тј. математички термини као што су: први сабирак, други сабирак, претходник, умањеник и сл.

Пример 2: Први сабирак је број 547, а други сабирак је највећи непарни једноцифрени број. Израчунај збир. (Тахировић – Иванчевић 2019: 29).

Из Табеле 2 се може видети да се у уџбенику у издању „Логоса“ налазе искључиво задаци у којима се тражи израчунавање вредности неког израза. У овом уџбенику нису заступљени задаци у виду цртежа, као ни задаци типа обојити, повезати и упоредити. У уџбенику „Клета“ такође доминира број задатака са класичним израчунавањем израза, док је број задатака у виду цртежа и задатака у којима је потребно повезати одговоре са решењем, упоредити вредности неких израза и применити знаке $<$, $>$ и $=$ занемарљив. Може се рећи да је једино у „Бигзовом“ уџбенику успостављен баланс између различитих врста задатака. У овом уџбенику је заступљен већи број свих врста задатака него у осталим анализираним уџбеницима.

Табела 2: Заступљеност подтипова задатака типа „израчунај“ и „текстуалних задатака“

Задаци типа „израчунај“	Врста задатака	Назив издавачке куће					
		Нови Логос		Клет		Бигз	
		f	%	f	%	F	%
Задаци типа „израчунај“	Задаци подтипа „израчунати израз“	22	43,14	54	77,14	42	21,99
	Задаци представљени табелама	1	1,96	7	10	10	5,24
	Задаци у виду цртежа	--	--	4	5,71	30	15,70
	Задаци подтипа „обојити, повезати“	--	--	1	1,43	2	1,05
	Задаци подтипа А*	12	23,53	--	--	61	31,94
„Текстуални задаци“	Задаци подтипа Б**	16	31,37	4	5,72	46	24,08
	Укупно:	51	100	70	100	191	100

*Задаци подтипа А су задаци у којима је текстом описан однос величина из реалног живота

**Задаци подтипа Б су задаци у којима се за представљање односа између величина користи формални математички језик

Поред анализирања типова задатака извршена је и анализа у којој мери су коришћене илустрације у уџбеницима. Графички дизајн задатка, како сматра Наташа Матовић (2009: 199), намеће се као један од релевантних критеријума за разликовање модалитета унутар појединих основних категорија задатака. Уочено је да постоје два модалитета, односно две врсте илустрација и то илустрације које у великој мери помажу разумевању задатка и његовом решавању (Пример 3). Друга врста су илустрације које су присутне у уџбеницима само ради декорације уџбеника, али не дају допринос разумевању текста задатака и лакшег решавања. Према Хугленду и сарадницима (Hoogland et al. 2016), илустрације омогућавају лакше повезивање са стварним животним ситуацијама, чиме се повећава вероватноћа да ученик решава проблеме промишљањем, односно разматрањем стварности.

Пример 3: Маја до школе може да користи три различита пута. Израчунај дужину сваког пута и обој најкраћи (Јовановић Лазић - Дрндаревић 2019: 67).



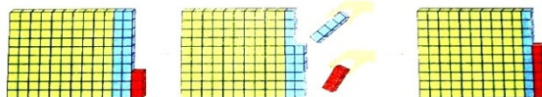
У „Логосовом” уџбенику задаци нису илустровани. Посебна пажња је посвећена уводном примеру којим почиње наставна јединица. Такви примери су илустровани и детаљно је приказан поступак рада уз сва потребна објашњења. Примери који су заступљени у уџбенику и намењени за увежбавање градива, за рад на часу или за домаћи рад нису илустровани. Слична ситуација је и код уџбеника у издању „Клета”, уводни примери су илустровани и то искључиво илустрацијама које су дате на Слици 1 (Поповић и др., 2019: 31), док код осталих задатака нису уочене илустрације.

ОДУЗИМАЊЕ ЈЕДНОЦИФРЕНОГ БРОЈА ОД ТРОЦИФРЕНОГ (3)

Научили смо да одузимамо $23 - 7 = 23 - (3 + 4) = (23 - 3) - 4 = 20 - 4 = 16$.
Знајући ово, једноставно одузимамо $123 - 7$.

1 Прво одузимамо 3 јединице од броја 123 да бисмо добили најближу мању десетицу.

2 Од добијене десетице одузимамо преостале 4 јединице.



$$123 - 7 = 123 - (3 + 4) = (123 - 3) - 4 = 120 - 4 = 116$$

Може и краће: $123 - 7 = (123 - 3) - 4 = 120 - 4 = 116$.

С	Д	Ј
1	2	3
-		7
1	1	6

$$\begin{aligned} 2Д &= 1Д 10Ј \\ 10Ј + 3Ј &= 13Ј \end{aligned}$$

Слика 1: Илустрација уводног примера на почетку наставне јединице

Уџбеник у издању „Бигза“ садржи велики број илустрација (укупно 61 илустрација, што представља 98,39% укупног дела књиге који је посвећен тематској целини *Сабирање и одузимање бројева до 1000*). Од укупног броја илустрација чак 30 илустрација (48,39%) су илустрације које су неопходне за решавање задатака или илустрације које у великој мери олакшавају рад задатка (Пример 3). Остатак илустрација је употребљено ради декорисања уџбеника. Хугленд са сарадницима (Hoogland et al. 2018) је спровео истраживање у Холандији и дошао до закључка да је успешност решавања текстуалних задатака који су илустровани знатно већа у односу на решавање истих задатака који су дати само у форми текста без илустрације која прати задатак.

Код текстуалних задатака неопходно је текст задатка превести у математичку форму. Веома су занимљиви задаци у којима је обрнут захтев, тј. да се на основу математичког израза напише текст задатка.

Пример 4: Састави рачунску причу на основу израза $408 - 9$. Израчунај и одговори. (Јовановић Лазић – Дрндаревић, 2019: 41).

Анализом сва три уџбеника уочено је да једино уџбеник у издаваштву „Бигза“ садржи задатке (9 задатака, односно 4,71% од укупног броја задатака) у којима се тражи да се на основу математичког израза који је дат у задатку напише текст задатка (Пример 4). У таквим задацима се од ученика очекује да „преведу“ математички израз у текст, што их чини отвореним математичким проблемима који имају више могућих решења и захтевају креативни приступ у решавању (Maker, 2005; Mihaјlović, 2012). Ученици нису у довољној мери оспособљени да преводе математичке изразе у форму текстуалног задатка. Утврђено је да ученици недовољно добро сагледавају реалан контекст у који је потребно интегрисати задате вредности (Чутура – Вуловић 2016: 121).

ЗАКЉУЧАК

Сведоци смо брзог развоја технологије, док наше школе још нису у могућности да приуште савремена наставна средства. Из тог разлога уџбеник је и даље основа при спровођењу наставног процеса, стога би требало да испуњава одређене стандарде квалитета. У Србији је у последње време све више различитих издавачких кућа, а самим тим и већи број уџбеника. Та све већа експанзија би због конкурентности тржишта требало да допринесе и повећању квалитета уџбеника, али нажалост није увек тако.

Анализом три различита уџбеника за трећи разред основне школе, које је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрило за школску 2019/2020, имали смо за циљ да утврдимо заступљеност текстуалних задатака у овим уџбеницима. Резултати анализе показују да је у два од три анализирана уџбеника заступљеност текстуалних задатака скоро изједначен са бројем задатака типа „израчунај”. У овим уџбеницима су равномерно заступљени сви типови задатака, како они задаци који су намењени за увежбавање рачунања, тако и задаци који захтевају логичко размишљање и закључивање. Код трећег анализираниог уџбеника заступљеност текстуалних задатака је мања у односу на остале врсте задатака. Анализом је, такође, утврђено да један уџбеник садржи велики број илустрација, док су у остала два уџбеника илустрације присутне само у почетним примерима на почетку сваке наставне јединице. У два од три испитивана уџбеника уочено је потпуно одсуство или присуство само малог броја задатака типа „обоји, повежи”, затим задатака у виду ребуса, таблица и др.

Добијени резултати анализе уџбеника су нам показали у којој мери су заступљени текстуални задаци као битан тип задатака у развијању математичког мишљења и у оспособљавању ученика да усвојена знања примене у решавању проблема из реалног живота што је веома чест контекст самих текстуалних задатака. Нешто мањи проценат текстуалних задатака у појединим уџбеницима треба да укаже будућим ауторима на значај заступљености што већег броја текстуалних задатака примерених узрасту ученика. При решавању текстуалних задатака већина ученика ради задатке механички, по већ наученом алгоритму помоћу ког су решавали сличне задатке. Уколико се задатак бар у нечему разликује од уобичајених задатака, ученици се не сналазе у њиховом решавању јер научени поступак не доводи до решења, а у већини случајева се не усуђују да примене неки други начин решавања. Из тог разлога је врло битно решавати што већи број разноврсних текстуалних задатака, посебно илустрованих текстуалних задатака, који код ученика развијају основне идеје које повезују његово већ стечено математичко знање са свакодневицом. Решавањем текстуалних задатака избегава се шаблонско решавање и усвајање математичких знања на нивоу

репродукције садржаја, већ се ученици оспособљавају да научно примене, повезују и критички вреднују што њихова знања чини функционалним. Применом критеријума које смо користили у овом раду свакако нису идентификоване све врсте задатака које се могу наћи у уџбенику математике. Постављањем неких других критеријума регистроване би биле нове категорије задатака, у том случају добила би се шира слика о квалитету уџбеника.

ЛИТЕРАТУРА

- Boonen, Anton, J. H., Van der Schoot, Menno, Van Wesel, Floryt, De Vries, Meinou, H., Jolles, Jelle. What underlies successful word problem solving? A path analysis in sixth grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (3) (2013), 271–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.05.001>
- Verschaffel, Lieven, Greer, Brian, De Corte, Erik. *Making sense of word problems*. Lisse, The Netherlands: Swets& Zeitlinger, 2000.
- Verschaffel, Lieven, Depaepe, Fien, Van Dooren, Wim. Word problems in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*, 2014, 641–45. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Васојевић, Ирена. Успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике у зависности од контекста задатака, *Настава и васпитање*, 2020, 69 (1), 85–98. <https://doi.org/10.5937/nasvas2001085V>
- Ивић, Иван, Пешикан, Ана, Антић, Слободанка. *Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника*. Београд, 2012: Klett.
- Јовановић Лазић, Мирјана, Дрндаревић, Дијана: *Математика 3: уџбеник за трећи разред основне школе (1. део)*. Београд, (2019а): БИГЗ школство.
- Јовановић Лазић, Мирјана, Дрндаревић, Дијана :*Математика 3: уџбеник за трећи разред основне школе (2. део)*. Београд, (2019б): БИГЗ школство.
- Kos, Daria, Glasnović Gracin, Dubravka. Problematika tekstualnih zadataka. *Matematika i škola: časopis za nastavu matematike*, 14 (66) (2012), 5–8.
- Kurnik, Zdravko. Matematički zadatak. *Matematika i škola: časopis za nastavu matematike*, Vol. 2, No. 7, (2000), 51–58.
- Mihajlović, Aleksandra. Podsticanje i razvijanje kreativnosti u početnoj nastavi matematike. *Uzdanica*, God. 9, br. 2, (2012), 217–234.
- Maker, June. *The DISCOVER project: Improving assessment curriculum for divers gifted learners*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Centre on the Gifted and Talented, 2005.
- Матовић, Наташа. Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике. *Настава и васпитање*, 58 (2) (2009), 185–200.
- Markovac, Josip. *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga, 2001.
- Novotna, Jarmila, Rogers, Leo. Word Problems: A Framework for Understanding. In: Rogers, L. and Novotna, J. (Eds.). *Analysis and Teaching. Classroom Contexts. Effective Learning and Teaching of Mathematics from Primary to Secondary School* (79–96). Bologna: Pitagora Editrice, 2003.

- Ovčar, Stjepan. Tekstualni zadaci u početnoj nastavi matematike. *Istraživanja odgoja i obrazovanja*, 7 (1987), 23–39.
- Pongsakdi, Nonmanut, Kajamies, Anu, Veermans, Koen, Lertola, Kalle, Vauras, Marja, Lehtinen, Erno. What makes mathematical word problem solving challenging? Exploring the roles of word problem characteristics, text comprehension, and arithmetic skills. *ZDM* (2020) 52: 33–44. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01118-9>
- Poljak, Vladimir. Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika. Zagreb: Školska knjiga, 1980.
- Pimperton, Hannah, Nation, Kate. Understanding words, understanding numbers: An exploration of the mathematical profiles of poor comprehenders. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 2, (2010), 255–268. DOI:10.1348/000709909X477251
- Пауновић, Љиљана, Гајтановић, Зорица. Повећање мотивације ученика у настави математике применом занимљивих задатака у нижим разредима основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета 14* (2020), 327–336.
- Polya, George. *Kako ću riješiti matematički zadatak*. Zagreb: Školska knjiga, 1966.
- Поповић, Бранислав, Вуловић, Ненад, Анокић, Петар, Кандић, Мирјана. *Маша и Раша. Математика 3: уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд, 2019: Klett.
- Swanson, H. Lee, Cooney, John. B., Brock, Sonia. The influence of working memory and classification ability on children's word problem solution. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55 (3) (1993), 374–395. <https://doi.org>
- Sharma, C. Mahesh. *Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Lekenik: Ostvarenje, 2001.
- Тахировић, Сенка, Иванчевић, Ива. *Математика 3: уџбеник математике за трећи разред основне школе*. Београд, 2019: Нови Логос.
- Fuchs, Lynn S., Fuchs, Douglas, Compton, Donald L., Powell, Sarah R., Seethaler, Pamela M., Capizzi, Andrea M., et al. The cognitive correlates of thirdgrade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1) (2006), 29–43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.29>.
- Hoogland, Kees, Pepin, Birgit, Bakker, Arthur, De Koning, Jaap, Gravemeijer, Koeno. Representing contextual mathematical problems in descriptive or depictive form: Design of an instrument and validation of its uses. *Studies in Educational Evaluation*, 50 (2016), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.005>
- Hoogland, Kees, Pepin, Birgit, Koning, Jaap, Bakker, Arthur, Gravemeijer, Koeno. Word problems versus image-rich problems: an analysis of effects of task characteristics on students' performance on contextual mathematics problems. *RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION*, 2018. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1413414>
- Chapman, Olive. Classroom practices for context of mathematics word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 62 (2006), 211–230.

Чутура, Илијана, Вуловић, Ненад. Формулисање текстуалних задатака на основу математичких израза у четвртном разреду основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (2016), 16-126. DOI: 10.2298/ZIP11601106C.

Čižmešija, Aleksandra. *Zadaci otvorenog tipa: nova kultura zadataka u nastavi matematike*, 2006. Preuzeto sa: <https://slidetodoc.com/zadaci-otvorenog-tipa-nova-kultura-zadataka-u-nastavi/>

REPRESENTATION OF TEXTUAL TASKS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR THE THIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *Mathematical contents are most effectively adopted by solving as many mathematical problems of different types as possible. Of particular importance are textual tasks, the solution of which acquires mathematical knowledge and skills and encourages the development of opinions and conclusions. The aim of this research is to examine the extent to which textual tasks are represented in mathematics textbooks for the third grade of primary school. During the preparation of this paper, the technique of content analysis was applied. The textbooks of three publishing houses, approved by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia for the 2019/2020 school year, were analyzed. The subject of the analysis were the tasks within the thematic unit Natural Numbers and Equations and Inequalities. Content analysis included Addition and Subtraction up to a thousand and Equations and Inequalities with Addition and Subtraction. By analysis, we found that the number of textual tasks in two of the three analyzed textbooks is at a satisfactory level, more precisely, approximately half of the tasks of the total number of tasks are of the text type. In the textbook of one publishing house, a small percentage of the presence of textual tasks was determined. In addition to the analysis of the types and representation of textual tasks in mathematics textbooks for the third grade, we analyzed the representation and significance of the illustrations that accompany the text of a particular task.*

Key words: *textual tasks, problem solving, textbook analysis, representation of textual tasks.*

Людмила В. Воронина⁶

Уральский государственный педагогический университет
кафедра теории и методики обучения естествознанию,
математике и информатике в период детства, Российская Федерация

Алёна А. Попрыгина⁷

Уральский государственный педагогический университет
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
гимназия №155 учитель начальных классов, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ФАСИЛИТАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Развитие умений работать в команде было актуально на протяжении многих лет. Однако в настоящее время в связи с популяризацией информационных технологий, ранним включением детей в социальные сети это приобретает особую значимость. Усвоение знаний и формирование умений обучающихся на репродуктивном уровне уже не отвечает запросам общества. Необходим качественный переход на продуктивный и творческий уровни, осуществление которого возможно с помощью новых смысловых стратегий. В данной статье приведены примеры организации групповой работы на уроках математики в начальной школе с помощью различных приемов фасилитации, таких как *Me.We.Us*, *Clock buddies*, *Mind-map*, *World cafe*.

Ключевые слова: методы фасилитации, информационные технологии, семантические стратегии.

Мировое сообщество задает тренды образования XXI века. Одним из таких трендов является обучение в коллективе. С развитием интернет-технологий виртуальный мир стал занимать значимое место в жизни ребенка. Однако специфика общения в виртуальном мире значительно отличается от реального общения. В интернет-пространстве нивелируются социальные различия, создается иллюзия полной свободы в суждениях и действиях, однако это мало коррелируется с действительностью. Вследствие чего многие школьники испытывают трудности в организации эффективной коммуникации со взрослыми и сверстниками. Это подтверждают последние исследования, проведенные с целью диагностики уровня сформированности

⁶voronina@uspu.me

⁷poprygina_alyona@mail.ru

коммуникативных УУД у школьников [4, 8]. Становится очевидным несовершенство образовательной системы в аспекте обучения детей умения эффективно взаимодействовать друг с другом, выполнять командную работу. Проект нового Федерального государственного образовательного стандарта выделяет навыки участия в совместной деятельности как отдельную группу умений [7]. В связи с этим возникает необходимость внедрения в образовательный процесс новых технологий, методов, форм и приемов, которые позволили бы сформировать у обучающихся необходимые умения. Аппаратное обеспечение, которое подразумевает Hardware и Software - несравненно более эффективная позиция для культурного прогресса и повышения уровня коммуникации во всех технических и культурных потоках и «каналах», как это было в прошлом (Круль 2019: 97).

Трансформация системы образования идет на всех уровнях: целевом, содержательном, методическом и т.д. Главное место на уроке занимает не преподаватель, а ученик с его интересами и потребностями. Педагог выходит из роли транслятора знаний и входит в роль фасилитатора, то есть организатора эффективной образовательной среды, в которой ученик в команде активно ставит цели, исследует и постигает знаний, рефлексировать и оценивает свои достижения.

Основоположителем понятия фасилитации является представитель гуманистической педагогики К. Роджерс [2]. Применительно к школе под фасилитацией следует понимать развивающий образовательный метод, который обеспечивает позитивное влияние на ученика, группу, класс с целью создания благоприятной атмосферы, повышения уверенности обучающихся в своих силах, стимулирования и поддержания у них потребности в самостоятельной продуктивной деятельности. В настоящее время в области развития фасилитационных компетенций педагогов существуют проблемы, связанные с недостаточной разработанностью темы применительно к школьной среде. Однако приемы фасилитации универсальны и могут быть применимы вне зависимости от предметной области, содержательной линии и темы учебного занятия. Общими принципами реализации фасилитации в обучения являются:

- принцип персонификации, который заключается в предоставлении участникам свободы выбора в постановке целей и задач, степени своей активности, ответственности, распределении ролей и т.д.;
- принцип поддержки и сотрудничества, который заключается в признании педагогом значимости каждого участника фасилитации, учета его образовательных потребностей, интересов и особенностей личности, а также оказании содействия в раскрытии способностей, талантов каждого участника и в способствовании признанию его ценности другими людьми;

- принцип партнерства, который заключается в создании в коллективе доверительной атмосферы, где каждый член группы чувствует поддержку и значимость, готов и мотивирован к раскрытию собственного потенциала;
- принцип результативности, который заключается в концентрации внимания на конечном результате определенной формы работы, выполнения задания и т.д.;
- принцип активизации, который заключается в мотивировании каждого участника к осознанному выполнению заданий через систему модерационных карт, парной работы и т.д.[5].

Во многих приемах встречается понятие «модерационная карта». Это горизонтальная $\frac{1}{4}$ часть альбомного листа, в работе с которой существует несколько правил:

- все слова пишутся на картах крупно, маркером или фломастером;
- карта всегда повернута горизонтально и никогда вертикально.

Приведем несколько приемов организации активной групповой работы на уроках математики в начальной школе[3, 6].

Прием «Me. We. Us». Данный прием можно проиллюстрировать следующим примером. Педагог предлагает обучающимся задачу, после текста которой даны разные математические выражения.

На этапе *Me*, работая на модерационной карте, каждый обучающийся самостоятельно выбирает то выражение, которое соответствует решению задачи. Этот этап важен, так как прежде, чем переходить в парную и групповую работу необходимо, чтобы все участники осознали и нашли ответы на поставленные вопросы для себя, например, выбрали решение текстовой задачи, опираясь на собственные знания. Так как активные ученики с лидерской позицией зачастую проявляют инициативу и дают быстрые ответы на вопросы педагога, остальные обучающиеся предпочитают не проявлять инициативы, тем самым усвоение знаний остается поверхностным, фрагментарным, нивелируется личная заинтересованность каждого в результатах урока. Функция педагога на данном этапе заключается в наблюдении за самостоятельной работой каждого ученика. На данный этап не рекомендуется отводить больше 5 минут.

Затем на следующем этапе *We* обучающиеся делятся своими позициями с соседом по парте. Важно обращать внимания на вопросы-клише технологии учебного сотрудничества, такие как «Как ты считаешь?», «Почему ты так думаешь?», «А что, если...» и т.д. Паре необходимо прийти к одному мнению и зафиксировать его на модерационной карте. Для работы в данном приеме рекомендуют выбирать карточки разных цветов для каждого этапа. Функция педагога на данном этапе заключается в наблюдении за парной работой, при

необходимости педагог может вмешаться в случае возникновения конфликтной ситуации или при необходимости оказания помощи обучающимся.

Далее на этапе *Us* дети объединяются в группы по 4-6 человек, где им также необходимо выбрать одно решение, которое удовлетворит каждого участника. Затем каждая группа называет свое решение, после чего педагог, выслушав аргументы каждой группы, предлагает обучающимся согласиться или не согласиться с решением. Функция педагога на данном этапе заключается в провоцировании дискуссии, мотивировании обучающихся аргументировать позицию, доказывать мнение группы.

Таким образом, на первом этапе формируется умение анализировать текстовую задачу, выбирать решение, опираясь на имеющиеся данные и связи между известным и неизвестным. На втором и третьем этапах происходит коррекция предметных умений, формирование умений сотрудничать со сверстниками, приходить к общему решению. Реализовать прием *Me.We.Us* возможно на различных этапах урока: актуализация знаний, построение выхода из проблемной ситуации, освоение нового способа действия и т.д. Данный прием позволяет включить в процесс каждого обучающегося с помощью работы на модерационных карт, повышает мотивацию и активизирует мыслительную деятельность учеников.

Прием Clockbuddies (сингапурский прием). Для организации данного приема обучающимся необходимо до начала занятия выдать шаблон часов (рис.1).

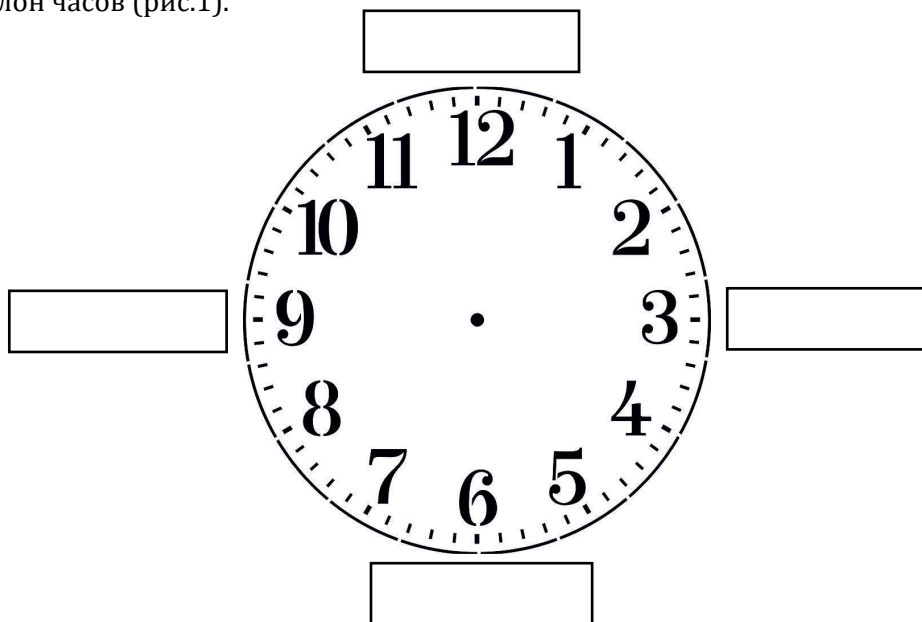


Рис. 1. Шаблон часов для организации Clockbuddies

Обучающиеся должны записать имена одноклассников в имеющиеся окошки, т.е. «организовать встречи», договорившись о времени друг с другом. После чего в течение учебного дня или на одном уроке учитель дает задание и организует взаимодействие по часам. Например, предлагает обсудить алгоритм решения составного уравнения с собеседником на 6 часов. Дети, перемещаясь по классу, выполняют задание совместно с партнером. Инициировать общение можно по разным поводам: осуществление взаимопроверки, выявление трудностей в выполнении задания, совместное решение заданий повышенного уровня сложности, деятельность по предупреждению ошибок, составление заданий в парах для других участников и т.д.

Реализация приема возможна во взаимосвязи с технологией учебного сотрудничества. Важно обращать внимание обучающихся на фразы-клише, которые помогают выразить согласие или несогласие с мнением собеседника, задать уточняющие вопросы, проявляя вежливость и принятие чужого мнения, позволяют выйти из конфликтной ситуации и прийти к общему мнению. Организация общения на тему урока не только удовлетворяет потребность учеников в общении и взаимодействиями с одноклассниками, формирует коммуникативные умения, но и имеет предметную основу, т.е. позволяет достигать предметных результатов.

Данный прием позволяет не только сформировать предметные знания и умения, но и организовать разнообразную парную работу, избежав однотипности в работе только с рядом сидящими одноклассниками. Предлагая перемещаться по классу, педагог иницирует двигательную активность, что соответствует принципам природосообразности и здоровьесбережения.

Прием «Mind-map» (ментальная карта) заключается в систематизации знаний об объекте и создании графической модели, отражающей связанные с данным объектом элементы, и обозначающей характер их взаимосвязей. Создатель ментальных карт Тонни Бьюзен – психолог и автор книг по самосовершенствованию, развитию памяти и мышления. Ментальные карты широко применяются в различных сферах деятельности: для планирования времени и действий, структурирования, анализа и систематизации информации, развития креативности, критического и вариативного мышления, решения проблемных ситуаций, проработки различных вариантов событий и решений, с целью выявления наиболее перспективного.

При составлении ментальных карт следует соблюдать определенные правила: в центре обозначается главная тема (идея, цель, предмет); от этой темы идут линии (ветви), выделенные разными цветами и каждая из них соответствует определенному элементу рассматриваемой темы; каждая из линий имеет ключевое слово – направление; каждая линия конкретизируется, уточняется, добавляются символы, иллюстрации; фиксируется все, что приходит в голову по заданной теме.

Основными преимуществами ментальных карт являются следующие: происходит быстрая и легкая запись информации, читая карту можно сразу увидеть структурированные и логические взаимосвязи, кроме этого при создании ментальной карты активно используется творческий потенциал человека, таким образом развиваются оба полушария головного мозга.

В процессе обучения в начальной школе ментальные карты широко используются на уроках литературного чтения для отображения событий, героев, их взаимодействия и т.д., для развития устной и письменной речи обучающихся– создание плана сочинения, пересказ произведения и т.п.

При обучении математике данный прием можно использовать на уроках систематизации и обобщения полученных знаний и умений. Формат работы также может быть различным: индивидуальный, парный, групповой.

Приведем пример реализации данного приема.

Педагог предлагает обучающимся создать ментальную карту на тему «Геометрические фигуры» с помощью ассоциативных связей. Ученики на модериционных картах пишут все слова, которые связаны с этим термином, затем прикрепляют их на доску. После чего под руководством педагога обучающиеся систематизируют получившиеся карты, объединяя их в группы, заменяя повторяющиеся и т.д. (рис.2).

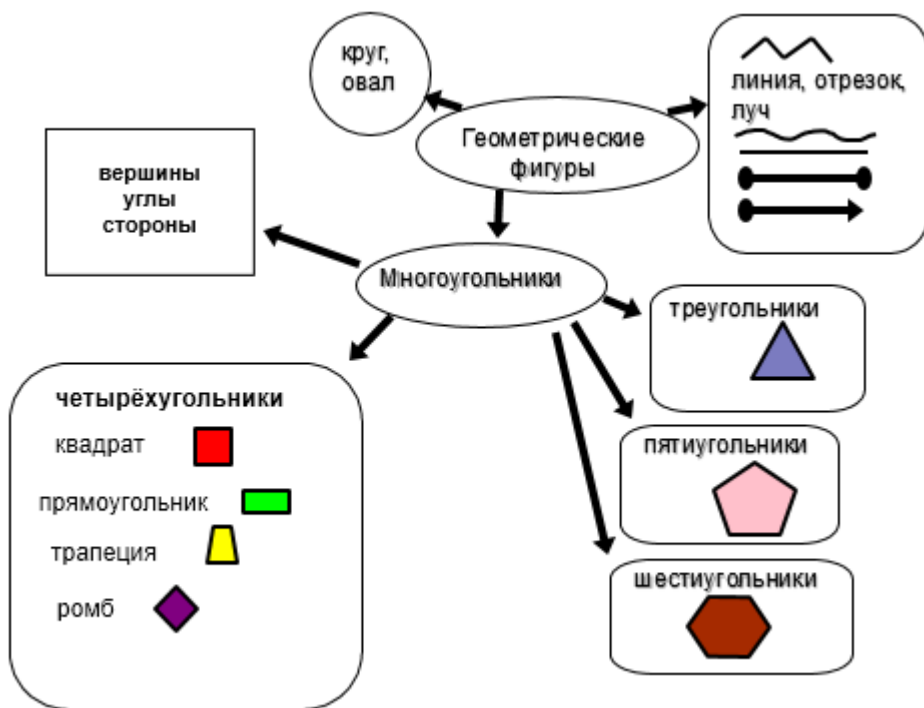


Рис. 2. Пример ментальной карты «Геометрические фигуры»

В зависимости от класса данную карту можно дополнять формулами на нахождение площади, периметра фигур. Затем педагог может акцентировать внимание на умения, которые обучающиеся должны были сформировать у себя при изучении данной темы, и предлагает создать в группах задания, позволяющие проверить уровень усвоения. Ученики составляют задания, обмениваются ими с другими группами, проверяют правильность выполнения. Реализация данного приема позволит достичь результатов в формировании всех групп метапредметных умений.

Одной из значимых проблем в начальной школе является поддержка одаренных детей. Прием **«Worldcafe» (мировое кафе)** способствует активному включению детей с высоким уровнем интеллектуального развития в коллектив и заключается в распределении групп за столы «как в кафе» [1]. За каждым столом присутствует «хозяин стола» – эксперт. Такого ребенка можно подготовить заранее, а можно попросить быть экспертом спонтанно. Каждая группа в ходе обсуждения должна решить определенную проблему за столом, после чего она может переходить к другому столу.

Проиллюстрируем реализацию данного приема следующей ситуацией. При изучении темы «Решение задач. Цена, количество, стоимость» обучающиеся делятся на группы по 4-5 человек. За каждым столом есть эксперт, задача которого фиксировать результат группы в любом виде (письменно, в виде рисунка, схемы и т.д.), активизировать умственную деятельность одноклассников, задавать вопросы. Группы, перемещаясь от стола к столу, решают по одной задаче на нахождение цены, количества и стоимости. При этом перемещаясь каждый раз за новый стол, участники группы видят результат предыдущей группы за этим столом, могут обсудить его правильность. Число перемещений может варьироваться в зависимости от количества групп, времени на выполнение заданий и т.д. В завершении работы группы должны вернуться за те столы, с которых начинали, подвести итоги, сформулировать выводы, обобщить полученный опыт. На последнем этапе организуется «вернисаж бумажных скатертей». Педагог, акцентируя внимания на результатах работы групп, зафиксированных на бумаге экспертами, помогает обучающимся обобщить полученный опыт и сформулировать правило.

Таким образом, к окончанию групповой работы у обучающихся должно сформироваться представление о том, как необходимо решать текстовые задачи данного типа. Кроме того, реализация данного метода позволит развить умения планировать совместную деятельность: определять цель, распределять роли внутри группы; умения осуществлять контроль и коррекцию собственных действий в соответствии с общей целью деятельности; умение полно и ясно выражать собственное мнение, приводить аргументы, владеть монологической и диалогической речью в соответствии с нормами языка.

В современном мире, характеризующимся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения, как проявление нового мышления, как подлинную диверсификацию образования. Фасилитация позволяет организовать свободное и самостоятельно инициируемое, личностно вовлеченное, влияющее на личность, оцениваемое обучающимся, ориентированное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта учение. Организация фасилитации с помощью групповой работы позволяет сформировать не только предметные умения, но и также универсальные учебные действия, без которых выпускник не сможет успешно адаптироваться в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

- Brown, Juanita. The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2005.
- Rogers, Carl Ransom. Freedom to learn for the 80s.: Columbus, OH: Merrill. 1982.
- Болотова, Алла Константиновна, Мартынова, Александра Владимировна. Прикладная психология в бизнес-организациях: методы фасилитации. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.
- Габуева, Елена Михайловна. Проблемы межличностного общения младших школьников. Диалог, №2 (2003): 20-22.
- Гайдамака, Валерия. Четыре силы фасилитации. 5. 5. 2021 :<https://skolki-project.com/blog/chetyre-sily-fasilitatsii>
- Димухаметов, Рифкат Салихович. Настольная книга фасилитатора. Учеб.-метод. пособие организатора курсов повышения квалификации. Челябинск, 2010.
- Проект Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. 5. 5. 2021 [ФГОС НОО.pdf \(preobra.ru\)](#)
- Самохвалова, Анна Геннадьевна. Коммуникативные трудности подростка: исследование психометрических качеств опросника "Трудности в общении со сверстниками и взрослыми". Психологические исследования, Т. 11, № 60. (2018): 7.
- Круљ Р. Јелена, Марковић И. Емилија, Видосављевић Т. Слађана. *Формирање компетенција за интеркултуралну комуникацију у процесу образовања*. Зборник радова Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу. Vol. XV(13), 2019.

USE OF FACILITATION TECHNIQUES ON LESSONS OF MATH IN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. *The development of teamwork skills has been relevant for many years. However, at present, due to the popularization of information technologies, the early inclusion of children in social networks, this is of particular importance. The assimilation of knowledge and the formation of skills of students at the reproductive level no longer meets the needs of society. We need a qualitative transition to the productive and creative levels, which is possible with the help of new semantic strategies. This article provides examples of organizing group work in elementary school math classes using various facilitation techniques, such as Me.We.Us, Clock buddies, Mind-map, World cafe.*

Key words: *facilitation techniques, information technologies, semantic strategies.*

ТРЕЋИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

Данијела Н. Василијевић
Данијела М. Судзиловски
Јелена Р. Круљ
Ивана Б. Симијонович
Каринэ Ю. Брешковская
Елена В. Декина
Юлия В. Харланова

Данијела Н. Василијевић⁸

Данијела М. Судзиловски⁹

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Ужицу

ПРОЈЕКТНО СТВАРАЛАШТВО У „ГОДИНАМА УЗЛЕТА”

Сажетак: Четири су кључна аспекта проучавања стваралаштва: изучавање стваралачких продуката, процеса, личности и околности васпитавања и развоја креативности. Сва четири аспекта су важна у разумевању природе дечјег стваралаштва. Не треба их међусобно супростављати, већ напротив, нужно их је посматрати у стваралачкој синтези. Слично је и са тумачењем улоге и значаја дечје игре усмерене на развој креативности детета. Полазећи од различитих појмовних одређења и теоријских анализа стваралаштва, креативности и дечје игре, аутори сагледавају отвореност новог програмског концепта „Године узлета”, усмереног на буђење, подстицање, неговање и развој стваралаштва на предшколском узрасту у околностима пројектног васпитно-образовног рада. Оцена је да се концепција Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета заснива на интегративном смисленом повезивању садржаја, интегрисаном приступу оријентисаном на искуство и креативност детета. Да ли и у којој мери ће стваралаштво и стваралачки рад бити покретач, носилац и производ васпитно-образовног рада на предшколском узрасту, зависи од више фактора, а у највећој мери од васпитача, његове креативности, мотивисаности и стручне оспособљености усмерене на препознавање, подстицање, континуирано праћење и богаћење дечјег стваралаштва, како на индивидуалном, тако и на социјалном плану.

Кључне речи: стваралаштво, пројект метод, дечје игре, године узлета, предшколски узраст

УВОД

Детињство, а посебно период предшколског узраста, кључно је за развој стваралачких способности личности. У овом периоду децу карактерише радозналост и неспутаност, што је пресудно за испољавање креативности. Сматра се да је стваралаштво омогућено капацитетом за чуђење испољеног у дечјој игри, из које се у току развоја диференцирају

⁸d.vasilijevic@sbb.rs

⁹danijelasudzilovski@gmail.com

многе активности, посебно уметничке. Стваралаштво је најбоља вежба самосталности и независности, а њих треба развијати како би дете тежило да се ослања на своје снаге и изражавало сопствене идеје (Филиповић, Каменов, 2009: 7–12).

Битан предуслов развоја дечјег стваралаштва је биолошки, генетски потенцијал детета. Међутим, да би се оснажио и континуирано развијао, потребно је планирати и организовати активности на проширивању и продубљивању екстензитета и интензитета дечјег искуства. Биолошки и средински фактори добијају на значају само ако резултирају мотивацијом и спремношћу детета на стваралачку (само)активност. Радозналост, мотивација, карактерне особине детета, емотивне преференције и друштвено окружење утичу на његову креативност (Lee, 2013). Да ли ће се кретивни потенцијали детета покренути, оснажити и развијати, у великој мери зависи од креативних преференција и диспозиција васпитача, који има пресудну улогу у одабиру методских поступака васпитно-образовног рада, међу којима је пројектно оријентисани приступ, засниван на уважавању и подстицању дивергентног мишљења деце раног узраста, кооперативном учењу, конструктивном учењу, учењу путем открића.

ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА

Хронолошки посматрано, појмовноодређење стваралаштва је у знатној мери условљено друштвено-идеолошким околностима, али неретко и субјективним гледиштима аутора различитих теорија стваралаштва. Гледано у целини, уочава се уже и шире поимање феномена стваралаштва. Протагонисти ширег схватања полазе од става да сви људи поседују креативност, да сви имају непоновљиву, оригиналну природу личности (Guilford, 1962), док присталице ужег одређења стваралаштва стваралаштво доводе у везу и са срединским факторима, као и њиховим утицајем на развој и експресију креативности (Rogers, 1959; MacKinnon, 1962). У намери да помири ова два поларизована гледишта Робинсон (Robinson, 1999) заступа тезу да су сви људи способни за креативна достигнућа у одговарајућој области ако су им омогућени подстицајни услови за настанак и развој креативности, и уколико појединац поседује одговарајућа знања и вештине.

Анализирајући дефиниције стваралаштва, Јамамото (Yamamoto, 1965) их је сврстао у четири категорије: оне које се тичу особина личности, процеса стварања, интеракцију људи и средине у којој живе и резултата креативности. Тејлорова (Taylor, 1959) класификација дефиниција стваралаштва односи се на експресивну (слободно спонтано изражавање без обзира на квалитет садржаја продукта), продуктивну (контрола и усмеравање слободне игре оријентисане ка стваралаштву), инвентивну (способност уочавања нових релација код познатих

елемената и објеката) и емергентну креативност (нов, оригиналан приступ у науци, уметности).

Евидентно је да није једноставно свеобухватно, целовито дефинисати појам стваралаштво, и да различити аутори у том погледу имају различита полазишта и различите закључке. С обзиром на фокус истраживачке пажње, теорије стваралаштва се могу у основи разврстати у четири групе: когнитивне, мотивационе, персоналистичке и контекстуалне. Когнитивне теорије проучавају стваралаштво стављајући у фокус истраживачке пажње менталне процесе (опажање, формирање представа, појмова, учење, памћење, квалитет и брзину обраде информација), као и когнитивне стилове. Улога и значај мотивације (потребе, жеље, тежње, спремност, упорност) су у жижи интересовања мотивационог приступа стваралаштву. Персоналистички приступ креативност разматра у контексту типологије стваралачке личности (карактер, способност, темперамент...). Контекстуални приступ се заснива на уважавању персоналистичког приступа, уз истицање значаја утицаја срединских фактора на стваралачку активност појединца. Јасно је да сваки од ових приступа има своје теоријско утемељење, отуда је настала потреба истовременог уважавања различитих гледишта. Пети, мултиваријантни приступ је настао на интеграцији схватања креативности поменутих теорија стваралаштва. Акценат је на интеракцији различитих фактора стваралачке личности – когнитивној, афективној и конативној, али и срединских контекстуалних фактора.

СТВАРАЛАЧКЕ ИГРЕ – ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Дете је биће игре. Игра је предодређен начин односа детета према свету кроз који оно доживљава, проширује и прерађује искуства, обликује себе и свет и гради сазнања о себи и свету, развијајући потенцијал отворености, флексибилности и стваралаштва као основе свеколиког учења и развоја. Дете учи у ситуацијама и активностима заснованим на игровном обрасцу – добровољности, иницијативи, динамичности, преговарању, посвећености, отворености, преиспитивању. Улога и значај игре за развој креативности били су и још увек јесу у фокусу бројних теорија игара.

Ране теорије игру дефинишу као активност усмерену на разоноду и рекреацију. Међутим, неки теоретичари игру тумаче као припрему за живот којом се усавршавају и вежбају игром новостечене функције (*Теорија тренинга – К. Грос и сарадници*, 1967). Пијаже игру разматра у контексту когнитивног развоја детета издавајући четири категорије игре: функционалне, симболичке, игре са правилима и конструкционе (Пијаже и Инхелдер 1990). Виготски и његови следбеници (Леонтијев, Запорожец, Елкоњин...) посебан значај придају културно-историјским факторима развоја личности детета, те у том контексту тумаче и значај и

функцију дечје игре – дете учи у интеракцији са одраслима, учи кроз игре улога развијајући (само)контролу понашања. У тим оквирима Флир (Fleer, 2009) игру дефинише као доминантну праксу детета кроз „коју гради односе и кроз коју се одвија процес трансформације културе”. *Теоретичари психоанализе* не стављају у фокус значај игре сматрајући да се она заснива искључиво на задовољству, не и на принципу „реалности”. Ипак не негирају креативну функцију игре у процесу стварања свог сопственог света. За разлику од присталица теорије психоанализе, присталице Етолошког приступа сматрају да је игра само на први поглед „несврсисходна”. Међутим, игра, поред тог што задовољава радозноласт, манипулацију и експлорацију, бави се и социјалном организацијом живота.

Релације игре и креативности се могу посматрати с различитих аспеката: физичког, интелектуалног, емоционалног, уметничког, социјалног, комуниколошког, које не треба међусобно супростављати, већ посматрати у дијалектичком јединству.

У намери испитивања повезаности узрасне доби и креативности, група истраживача (Kellogg, 1979; NiMhurchu 2003; Torrance, 1970) је своја истраживања усмерила и на рани узраст. Налази показују да су деца узраста од три до пет година испољила више спонтане креативности у односу на децу старијег узраста. Отуда ово „магично доба кретивности” треба озбиљно схватити ради подстицања и развоја стваралаштва, како би се оно кроз сложене и интензивне развојне фазе на оптимални начин подржало.

Интелектуалне игре у стваралачком смислу подразумевају и развој естетског доживљаја, флексибилности, флуентност идеја, конвергентног и дивергентног мишљења. Дивергентно мишљење, оријентисано на производњу необичних, удаљених идеја (Šefer, 2005: 107) подстиче и развија флуентност, флексибилност и оригиналност. Игра покреће и негује естетски доживљај усмерен на сагледавање проблемске ситуације из више разноврсних перспектива и негује богатство различитих идеја оријентисаних ка оригиналним решењима. Иако се конвергентно мишљење односи на проналажење само једног могућег тачног решења, на супрот дивергентном мишљењу, потребно је осмислити и организовати креативне игре које након разматрања низа могућности, низа потенцијалних решења, усмеравају истраживачку пажњу деце на један потенцијално прихватљив одговор (Sternberg, 2005). Каменов, поред флуентности, флексибилности, оригиналности, дивергентног мишљења, као особине креативности значајне на предшколском узрасту издваја и неукалупљеност (отвореност за нове идеје, осетљивост, одступање од устаљене логике), проницљивост (способност уочавања специфичног у односу на неспецифично, способност увиђања нових релација, аналогија, њихова комбинација и синтеза у нову целину), интелектуалну иницијативу на супрот духовној лењости – „продужавање мисаоне делатности преко граница које одређује практична потреба и задовољавање критеријума који одређен резултат чини прихватљивим за друге” (Каменов, 2006: 297).

Емоције имају велики значај и улогу у развоју стваралаштва и развоју дечје личности у целини на предшколском узрасту. Утицаји не смеју бити само на развоју логичког мишљења, већ се мора водити рачуна о афективној димензији личности, која се негује преко сопственог стваралачког израза и оплемењује уметничким делима (Каменов, 2006). Садржаји уметности имају посебан значај за развој дечје маште, а машта је услов развоја креативности. Уметност доприноси интуитивном мишљењу, што је посебно драгоцено на предшколском узрасту (Судзиловски и Ивановић, 2015).

Социјални и комуниколошки аспект креативности може се посматрати кроз игровне активности, које карактерише групна интеракција значајна за подстицање деце у разумевању и уважавању различитости. Добро организоване и вођене дидактичке игре и игре драматизације значајно доприносе развоју стваралаштва. Елизабет Вуд (Wood, 2009) с обзиром на степен укључености васпитача у организацију и реализацију игре разликује четири типа игре: а) деца сама иницирају, планирају, настављају или започињу нове пројекте; бирају саиграче, ресурсе и локацију игре; б) деца иницирају игру, а васпитач се повремено укључује реагујући на њихове захтеве; в) игру оријентисану на учење покрећу и осмишљавају одрасли, најчешће васпитач, г) игру оријентисану на специфичне исходе учења покрећу одрасли, начешће васпитач уз активно учешће. Прве три форме игара, по мишљењу овог аутора, највише утичу на развој креативности деце. Наведена класификација игара, према начину укључености васпитача, препознаје се и у Основама програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета*¹⁰ (201), где се типови игре дефинишу као отворена, проширена и вођена игра, где се под игром подразумева „стваралачка прерада стварности и чин замишљања искуства”, „машта у акцији и форма истраживања” (2019: 26).

Пројектно замишљене игровне активности у центар васпитно-образовног процеса постављају дете, тако што му је омогућено да кроз стваралачке истраживачке игре слободно бира циљ игре, осмишљава садржај, средства за њено остварење, као и начин организације и реализације игровних активности. Радећи самостално или у групи, деца у складу са својим могућностима и способностима сазревају, временом се богати њихово искуство, а стваралачке игре постају разноврсније, садржајније.

¹⁰Према Правилнику о основама програма предшколског васпитања и образовања Министарства просвете, науке и технолошког развоја („Службени гласник РС”, бр. 88/17 и 27/18) предвиђено је увођење Концепције Основа програма – *Године узлета* (2019), <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> у етапама од 1. 9. 2019. до 1. 9. 2021.

ПРОЈЕКТНО ОРИЈЕНТИСАНО УЧЕЊЕ У ГОДИНАМА УЗЛЕТА

Идеја пројектног учења није новијег датума. Још почетком прошлог века у САД група стручњака, међу којима су Килпатрик, Дјуј и Колинс (Kilpatrick, Dewey, Collins), уводе пројект метод у васпитно-образовни рад с циљем имплементације и подстицања истраживачких активности ученика. С обзиром на карактер пројектног рада, Килпатрик диференцира четири типа пројекта: пројекат конструктивног типа (моделовање, уређивање простора, писање писма, глума у неком позоришном комаду), пројекат типа усвајања и процењивања (слушање предавања из неке области, слушање музике), пројекат проблемског типа (акценат је на интелектуалном решавању проблема) и пројекат типа учења (трајно научити правило, савладати математичку операцију, научити свирање и сл.). Пројекат може бити индивидуалан уколико дете само долази до циља, сопственим напорима или социјални, ако се до циља долази заједничким снагама, у групи, где поред усвајања знања и умења, деца стичу и морално васпитање. У истраживачким пројектима сваки члан групе има посебне задатке чијом синтезом се може одгонетнути главни проблем истраживања. Поред истраживачких, постоје и мануелни пројекти (уређење простора, уметнички пројекти, пројекти измишљања). Идеје пројектне наставе и пројектног учења, одређене кроз одговарајућу пројектну технологију васпитно-образовног рада, којом су се подстицала разноврсна интересовања деце, анимирала и унапређивала њихова активност у разним пољима деловања, а нарочито на интелектуалном и стваралачком плану, биле су инспирација многим педагошким покретима и концептима чија је полазна основа била критика традиционалне, старе школе (према: Василијевић, 2007).

Од тада па до данас идеја пројектне наставе имала је различит стручни третман – неки су је глорификовали, неки оспоравили. Најраширеније мишљење је да се овај приступ не може сматрати универзалним организационим решењем, бар када је реч о основношколском узрасту деце, али је и неспорно да пројектно учење има низ вредности. Тако, на пример, Грузјев истиче да оно поощтрава и појачава истинско учење, јер је оријентисано на личност; заснива се на разноврсним дидактичким приступима попут „олује мозга“, хеуристичког, проблемског учења; има значајну улогу у процесу самомотивације; значајна је у остваривању педагошких циљева на свим нивоима... (Вилотијевић и др. 2018). Као предности пројектног рада наводе се и учење и развијање комуникционих и организационих способности, развијање иницијативности и самопоуздања, способности за кооперативно учење, учење планирања и самосталног решавања проблема (Микановић, 2012).

Пројектно учење усмерено ка реализацији замишљеног пројекта, где учествује више актера (вршњаци, васпитачи, породица, заједница), треба схватити као смислен, целовит, сврсисходан и пројектно организован процес активног истраживачког учења, применљив и на раном, а посебно предшколском узрасту. Пројектни васпитно-образовни рад и јесте једна од полазних основа Модела А предшколских установа, чији концепт „отворености” подразумева широк спектар сарадње с родитељима, локалном заједницом и другим заинтересованим стручним лицима. Дете се посматра као актер сопственог напретка, а улога васпитача је да препозна његове индивидуалне потребе, интересовања и могућности и на холистичким основама организује васпитно-образовне активности доводећи их у везу с реалним ситуацијама. Тематско планирање је својствено Моделу А, подразумева интердисциплинарно повезивање и целовито сагледавање садржаја, најчешће у форми пројеката или центрима интересовања.

Концепција најновијег програма Основа програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* такође садржи и пројектни „отворени” приступ заснован на интегративном смисленом повезивању садржаја, интегрисаном приступу оријентисаном на искуство детета у коме креативност заузима значајно место. Полази се од становишта да „дете има креативни потенцијал да изрази себе и своје разумевање света на много различитих начина и да на креативан начин повезује различите димензије свог искуства и прерађује своје идеје и доживљаје. Дете користи различите начине изражавања који су једнако вредни, како би изразило, разумело и разменило осећања, идеје, мисли, вредности и уверења” (2019: 14).

Да би препознао, неговао и развијао путеве дечјег креативног изражавања и стваралачког уобличавања, доживљаја и сазнања, васпитач али и остали актери пројектних активности морају бити креативни. Њихова креативност је од пресудног значаја за подстицање креативних потенцијала деце (Tegano et al., 1991; Craft, 2002), али и стручна примена одговарајућих методских поступака није од мање важности: питања отвореног типа, толерисање нејасног, подстицање и усмеравање креативних идеја и понашања, подстицање експериментисања, подршка упорности за решавање проблема, подстицање необичних, неочекиваних замисли (Edwards and Springate, 1995). Добар методички оквир деловања креативних васпитача је битан предуслов за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење у предшколском васпитању и образовању, које поред комуникације на матерњем језику, комуникације на другом језику, математичких, научних и технолошких компетенција, дигиталних компетенција, учења учења, друштвених и грађанских компетенција, иницијативе и предузетништва, подразумевају и културолошку свест и изражавање. Јасно је назначено да ова компетенција „подржава култивисање дечје игре развијањем културног, националног идентитета „становника планета”, приближавањем деци

културног наслеђа заједнице и човечанства. Подстицањем стваралачког изражавања идеја, искуства и емоција деце кроз различита уметничка подручја (визуелна уметност, драма, музика, покрет и плес, књижевност); опремање простора којим се подстиче зачудност и естетски доживљај; подстицање деце на различите начине стваралачке прераде својих доживљаја и искуства кроз различите медије” (2019: 20–21).

Пројектно учење оставља доста простора за васпитавање путем уметности. Звуци, слике, покрети интегрисани с менталним, когнитивним, афективним и психомоторним аспектима дечје личности посредством пројектних активности доприносе бољем, целовитијем сагледавању властитог окружења – реалности, али и разумевања апстрактних феномена.

У Основама програма јасно је назначено да физичко окружење треба да буде тако осмишљено да подржава сарадњу и позитивну међузависност, уважавање посвећености у активности и иницијативу, истраживање, експериментисање и стваралаштво, различитост, припадност и персонализованост, телесни, сензорни и естетски осећај и зачудност. Уважавањем принципа: усмерености на односе, животности, интегрисаности, аутентичности, ангажованости и партнерства стварају се повољни услови за оптимални развој стваралаштва на индивидуалном и колективном плану.

Тематско пројектно планирање засновано на интегрисаном приступу садржајима је стваралачки изазов и за децу и за васпитача – од идеје до реализације и вредновања. Временска артикулација пројеката се не може планирати, она зависи од правца развоја и флуентности идеја деце, али и укључености других актера (васпитача, родитеља, одраслих из локалне заједнице, запослених у вртићу); може трајати недељу дана или неколико недеља. Концепција заједничког развијања програма васпитача подстиче на неговање стваралаштва и ставља у позицију да:

- охрабрује иницијативе деце („подстиче честе делатне размене међу децом и и одраслима, ствара ситуације у којима деца имају прилику да предлажу, дају идеје и изразе своје мишљење; омогућава деци да испробавају, праве изборе и да развијају свест о томе шта значи направити избор и коју одговорност то повлачи; охрабрује децу да замишљају и маштају, износе претпоставке и изражавају своје идеје, сазнања, осећања и доживљаје на различите начине; подстиче децу да воде аутентичне и њима смислене разговоре, да посматрају и слушају шта друга деца раде, говоре и дискутују о свом истраживању; слуша децу и посвећује пажњу идејама и предлозима деце и интегрише их у програм”);

- консултује („кроз консултовање са децом васпитач омогућава да се програм развија у складу са дечјом перспективом”);

- моделује („игровни стваралачки приступ себи, свету и својим учешћем у игри и заједничком истраживању са децом у оквиру теме/пројекта моделује уживање и отвореност према новом, спремност

на преузимање ризика, радост откривања и истраживања и однос уважавања, разумевања и сарадње са другима), подупире („охрабрује их да иду изнад датог нивоа знања и вештина“, „обраћа пажњу на њихова интересовања; штити их од претеране стимулације; присуствује и учествује на ненаметљив, а поуздан начин“);

– проширује („активности и учење деце: кроз комуникацију: коришћењем различитих симболичких и знаковних начина изражавања као функционалног, интегралног дела живљења у децем вртићу“; проблематизовањем конкретне ситуације; сталном упитаношћу и постављањем питања себи и деци; вођењем дијалога са децом о игри и другим активностима у које су деца укључена; кроз акције: учешћем у игри и активностима“; „обезбеђивањем инспиративне и провокативне средине и материјала и уношењем подстицаја за зачудност“).

Праћење и вредновање васпитно-образовних активности деце предшколског узраста у *Годинама узлета* имају своју сврху само ако су усмерени на што целовитије и потпуније сагледавање дететовог учења и развоја, и сходно томе пружање сталне континуиране подршке његовој (дететовој) добробити. Једна од функција праћења и вредновања је презентација флуентности и флексибилности децих идеја, презентација начина њихове самоперцепције и перцепције властитог окружења (2019: 43–44).

Креативни потенцијал васпитача, мотивисаност, емпатичност и његова стручна оспособљеност оријентисана на препознавање, подстицање, континуирано праћење и богаћење дециг стваралаштва, како на индивидуалном, тако и на социјалном плану, кључан је предуслов добро осмишљене и вођене пројектно планиране активности. Оваквом професионалном изазову, без обзира на стручну готовост, тешко да могу одговорити сви васпитачи. Услед помањкања искуства или мотивације за иновативни, стваралачки рад, могућа је опасност рутинске примене садржаја обуке, разрађене на конкретним пројектним примерима, чиме шаблонизам, суштински опонент стваралаштва, може постати устаљена пракса. Репертоар разноврсних пројектних активности је ограничен, ако се узме у обзир време трајања реализованих пројекта (од неколико дана до неколико месеци), чиме се не оставља довољно простора за обухват разноврсних интересних области деце, а посебно из домена уметности. Постоји опасност и да васпитач форсира њему блиске идеје, док друге може запоставити као њему мање интересантне или пак стране.

Пројектни рад није сам по себи претпоставка успеха – лоше планирани, организовани и реализовани пројекти не могу дати очекиване резултате. Примена новог програмског концепта *Године узлета* је још увек у повоју, али из ове перспективе, непобитно је да нуди широк спектар могућности за неговање и развој дециг стваралаштва; важно је потенцијал програмских могућности искористити на најбољи могући начин и пронаћи механизме за његову креативну, стваралачку имплементацију. Остају отворена питања: да ли ће *Године узлета* успети

одговорити изазовима савременог доба? Да ли ће васпитачи одговорити очекивањима нове програмске концепције? Да ли ће се моћи остварити дугорочни резултати? Сигурно је да ће пројектни модели операционализовани у пракси, као и њихови ефекти у домену дечјег стваралаштва, бити у фокусу научно-истраживачке пажње у наредном периоду.

ЗАКЉУЧАК

Од постанка људског друштва па све до наших дана није престајало интересовање за феномен способности стварања новог и оригиналног. Увек се настојало ући у тајне изумитељских способности: у њихову природу, настајање, испољавање, развој и утицај на појединца и друштво.

Упоредо с развојем науке и бројних научних дисциплина, многи научници су с различитих аспеката (филозофског, педагошког, психолошког, социолошког) проучавали људску креативност не би ли проникли у њене тајне, њену улогу и значај у развоју човека као индивидуалног и друштвеног бића. У том смислу велика пажња је посвеена детету и његовом развоју (нарочито деци предшколског узраста) када се јављају бројни педагошки правци и школе њиховог васпитања и развоја. Док су једни стављали акценат на урођене потенцијале деце, где генетска структура личности не подлеже утицајима средине (нативистичке теорије), други су у средиште пажње постављали срединске факторе где је развитак индивидуе условљен утицајима спољашње, а пре свега друштвене средине (емпиристичке теорије), а трећи су у најважније фактора развоја стваралаштва убрајали активност индивидуе и њену слободу у самоостварењу. Савремена схватања васпитања и развоја детета базирају се на сва три фактора – урођеним потенцијалима, срединским утицајима и активности детета, и сматрају се једнако значајним за његов целокупан развој на подручју когнитивне, афективне и конативне сфере личности.

Полазећи од научних сазнања, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је стало на становиште и обавезало предшколске установе да спроведу Основе предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*. Програм се реализује и у условима интензивног пројектног васпитања и образовања, где васпитач има кључну улогу у организацији и извођењу васпитно-образовног рада. Од њега се очекује и тражи да упозна индивидуалне стваралачке потенцијале деце и да их на најбољи могући начин, заснован на научним достигнућима, развија до крајњих граница.

ЛИТЕРАТУРА

- Василијевић (2007): Д. Василијевић, *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи*, Ужице: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, Вилотијевић, Мандић (2018): М. Вилотијевић, Н. Вилотијевић, Д. Мандић. *Пројектна настава у ИКТ окружењу*, Београд: Учитељски факултет.
- Гајић (2018): О. Гајић, Развој дечјег стваралаштва и духовних вредности у корелацији различитих уметности (књижевне, ликовне, музичке, драмске), *Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања, Зборник радова са Тринаесте конференције „Васпитач у 21. веку”*, Алексинац, Восока школа за васпитаче струковних студија, 21–28.
- Gros, Catel, Bačar (1967): G. P. Gross, B. R. Cattell, H. J. Butcher, The personality pattern of creative artists, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 37, 292–299.
- Gilford (1962): J. Guilford, Factors that aid and hinder creativity, *Teachers college record*, 65, 380–392.
- Edwards, Springeјt (1995): C.P. Edwards, K.W. Springate, Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms (ERIC Digest), Urbana, IL: ERIC *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education* (ED 389474).
- Jamamoto (1965): K. Yamamoto, Effects of restriction of range and test unreliability on correlation between measures of intelligence and creative thinking. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 35, 300–305.
- Каменов (2006): Е. Каменов, *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kelog (1979): R. Kellogg, *Children's Drawings, Children's Minds*. New York. Avon Books.
- Kvašček (1976): R. Kvašček, *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko-informativni centar studenata.
- Li (2013): B. Lee, Suggestions for language learners, Creativity development in EFL Classrooms, *Primary English Education*, 19 (3), 87–109.
- Ni Murhu, N. (2003): N. NiMhurchu, Children's Early Representations: Reflections of Creativity. Paper presented at the OMEP (Ireland) Conference Cork.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* (2019). Београд: Просветни преглед.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања Министарства просвете, науке и технолошког развоја („Службени гласник РС”, бр. 88/17 и 27/18) <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Robinson (1999): R. Robinson, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.
- Rodžers (1959): C. Rogers, Toward a theory of creativity, in Anderso, H. (Ed.), *Creativity and its cultivation*. New York; Harper –Brothers Publishers, str. 69.

- Mekinson (1962): D. MacKinnon, The personality correlates of creativity: a study of American architects. In: Coopersmith, S. (Ed.) *Personality research Copenhagen: Munksgaard*, 11-39.
- Микановић (2012): Б. Микановић, *Истраживачки рад ученика. Теоријске основе и модели*. Филозофски факултет: Бања Лука.
- Пијаже, Инхелдер (1990): Ж. Пијаже, Б. Инхелдер, *Психологија детета*. Нови Сад: Добра вест.
- Stenberg (2005): R. Stenberg, *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Судзиловски, Ивановић (2015): Д. Судзиловски, М. Ивановић, Музичка игра у активностима у вртићу, Ужице, Учитељски факултет *Зборник радова*, 17, 157-168.
- Tejlor (1959): J. Taylor, The nature of the creative process, In Smith p. (Ed.) *Creativity*, New York: Hastings House, 51-82.
- Tegano, Moran, Souzers (1991): D. W. Tegano, J. D. Moran, J. K. Sawyers, Creativity in Early Childhood Classrooms (NEA Early Childhood Education Series), West Haven, CT: *National Education Association*.
- Torans (1979): E. P. Torrance, *Encouraging Creativity in the Classroom*. Iowa: Brown.
- Филиповић, Каменов, (2009): С. Филиповић, Е. Каменов, *Мудрост чула, III део, Дечје ликовно стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.
- Šefer (2005): J. Šefer, *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kraft (2002): A. Craft, *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.
- Vud (2009): E. Wood, *Play and Play fullness in the Early Years Foundation stage* In Wilson. A. Creativity in primary education 2nd Edition. Exeter Learning Matters.
- Flir, (2009): M. Fler, Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities, In Pramling-Samuelsson, I., Fler, M. A (Eds). London: Springer *Play & Learning in Early Childhood Settings*, 1-19.

PROJECT CREATION IN THE "YEARS OF TAKE-UP"

Summary: *There are four key aspects of the study of creativity: the study of creative products, processes, personalities and circumstances of education and development of creativity. All four aspects are important in understanding the nature of children's creativity. They should not be opposed to each other, but on the contrary, it is necessary to observe them in a creative synthesis. It is similar with the interpretation of the role and significance of children's play aimed at developing a child's creativity. Starting from various conceptual definitions and theoretical analyzes of creativity, creativity and children's play, the authors see the openness of the new program concept "Years of Rise", aimed at awakening, encouraging, nurturing and developing creativity at preschool age in the circumstances of project educational work. The assessment is that the concept of the Basics of Preschool Education Program - Year of Rise is based on an integrative meaningful connection of content, an integrated approach oriented to the experience and creativity of the child. Whether and to what extent creativity and creative work will be the initiator, carrier and product of educational work at preschool age, depends on several factors, and mostly on the educator, his creativity, motivation and professional skills aimed at recognizing, encouraging, continuous monitoring and enrichment of children's creativity, both on an individual and social level.*

Key words: *creativity, project method, children's games, years of take-off, preschool age.*

Јелена Р. Круљ¹¹

Ивана Б. Симијонових¹²

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПОРОДИЦА И ПРОМЕНЕ У ПОРОДИЦИ И ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ (КОВИД 19)¹³ Дигитализација породице

Сажетак: Текућа инфекција новим типом вируса из породице коронавируса SARS-CoV-2 поставила је огроман терет читавом човечанству, утицала је на све сфере друштвеног битисања па самим тим и на породицу. Породицу као примарну друштвену групу, односно најважнији микросистем сваког друштва, било је немогуће да мимоиђу утицаји овог глобалног проблема. Те је тако, као и само друштво, и породица данас затечена новонасталом ситуацијом, суочена са бројним тешкоћама, проблемима и променама због пандемије која оставља значајне последице, како на њен развој и улогу у друштву, тако и на опште психосоцијално и емоционално стање. Промене које доживљава савремена породица услед пандемије Ковида 19 огледају се у интерперсоналним односима, породичним односима, друштву и друштвеним институцијама. У овом раду покушаћемо да сагледамо колико је пандемија ковида 19 утицала на промене у свакодневном животу једне породице и самим породичним односима, те како су се родитељи заједно са својом децом понашали у току ванредног стања; какве су то промене у међуљудским односима, образовању, колико је било стресно увођење онлајн наставе и сл.

Кључне речи: породица, породични односи, пандемија, друштвене промене, онлајн настава.

ПОРОДИЦА – ПРИМАРНА ДРУШТВЕНА ЗАЈЕДНИЦА

Породица је таква друштвена заједница за којом сваки појединац осећа потребу, јер се циљеви који се у њој остварују темеље на целокупном човековом животу и због тога је она најјединственија група од виталног значаја за сваког члана друштвене заједнице. „Породица је

¹¹jelena.krulj@pr.ac.rs

¹²ivana.simijonovic@pr.ac.rs

¹³Овај рад је развијен у оквиру пројекта ИМП002 – Истраживања о образовним активностима и васпитнообразовном раду у условима пандемије ковида 19: онлајн настава, настава на даљину, хибридна настава. Анализа дигиталних компетенција просветних радника и дигитална зрелост школа, који подржава и финансира Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

заједница родитеља, или најмање једне одрасле особе, и дјеце или најмање једног дјетета, који живе у истом домаћинству, чији се однос заснива на крвном својству, законској (брак, адопција) или обичној регулативи, а њихове потребе се функционално задовољавају” (Илић, М. 2010: 48). Ово је једна од дефиниција у мору савременог приступа дефинисања породице, где је аутор Илић обухватио све типове породице, а не само утемељене на крвном сродству, те равноправно третира све породичне заједнице. Можемо рећи да је породица (ужа и шира) специфична заједница родитеља и деце настала у току историјског развоја људског друштва. У српској традицији препознатљива као аутохтона и аутархична (велика кућа која је релативно зависила од друштвене заједнице, јер сопственим радом обезбеђује егзистенцију својим члановима). Она је, дакле, значајна друштвена институција, организована према друштвеним правилима за обављање различитих специфичних функција у развоју младе генерације – нараштаја. „Породица се разликује од других друштвених група својом друштвеном улогом коју врши у животу сваке индивидуе, тј. по томе што она пружа много конкретнији подстицај за развој човека као људског бића. Разликује се и по функцијама које нису усмерене превасходно ни једино на друштво, већ и на индивидуалне чланове” (Грандић, 2006: 86). Иако је у прошлости пролазила кроз различите ступњеве промена и развоја, никада није запостављала негу и васпитање својих потомака. „Оно што карактерише данашњу породичну реалност јесте снажан притисак брзих, неочекиваних и веома често радикалних промена у разним сферама друштвеног живота” (Цвејић, Јанчић, 2009: 49). Засигурно да је данас у време пандемије породица велики ослонац и слободно можемо рећи једино уточиште у овој новој реалности, како деци, тако и одраслим члановима. „Од стабилности породице зависи и стабилност друштва у целини, будући да је породица један од најважнијих стубова друштвеног система. Она представља биолошку подлогу друштва, уз економске и привредне организације које представљају његову материјалну подлогу (Цвејић Јанчић, 2009: 50). У том смислу, Куфелд (Kuhfeld: Kalil et al., 2020) истиче да иако нове околности могу представљати претњу за учење и угрозити резултате учења, и квалитет и квантитет резултата зависе од односа између родитеља и деце у кући.

Имајући у виду да живимо у савременом друштву чији је развој условљен структуром и динамиком (људског друштва и човека) и углавном је прогресиван, савремени темпо живота, развоја науке и технике, а однедавно и пандемија ковида 19 изискују промене у свим областима живота и рада у васпитању, како у породици, тако и у школи. Васпитна функција породице постаје све сложенија, деликатнија и значајнија, јер човек највише времена проводи у породици и најчешће је упућен на своје најближе чланове породице, а то је услед пандемије још интензивније.

У породици дете усваја прве појмове о спољашњем свету, вршњацима, поштовању старијих, па и о томе шта је морално, шта не, шта је исправно, а шта није, тако да у породичној заједници оно као члан напредује у сваком смислу. Оно што је наслеђено као тековина породице у прошлости, па и данас, јесте основна улога у обезбеђивању услова за физички, интелектуални, емоционални и морални развој детета. Тим условима се обезбеђује најбоље и најприродније окружење у коме дете учи посматрајући и опонашајући разне активности старијих чланова, настојећи да што успешније и самосталније решава своје проблеме. Ту се, дакле, у потпуности негује атмосфера поверења, љубави, међусобне сарадње и поштовања. Свакодневно се остварују интерперсонални утицаји који имају васпитнообразовни карактер. Разни аутори заступају различите ставове о томе како пандемија утиче на породичне односе. Тако, Ли са сарадницима (Lee et al., 2020) саопштава да услови остајања код куће могу довести до двоструких последица: до приближавања и интензивирања интеракција, нарочито код породица које су иначе блиске, или до раста тензија код дисфункционалних породица или породица које живе у малом простору. С друге стране, Стенли и Маркман (Stanley, Markman: Singh, Sim: 2021) дефинишу четири врсте сигурности које су пресудне за одржавање односа: физичка сигурност, емоционална сигурност, посвећеност и заједништво. Потреба за социјалним дистанцирањем коју је наметнула пандемија стога може угрозити основне типове сигурности.

Породица је главни посредник између друштва и детета са специфичним функцијама у његовом развоју, а пандемија представља највећи друштвени изазов новим генерацијама са тенденцијом да коренито промени досадашњи начин битисања. Но, да би породица остала и у „новим“ условима за све своје чланове пријатан и срећан кутак – осим решавања и превазилажења низа здравствених, материјалних, културних, идејних и других питања – потребно је да се и млађи чланови укључе и припреме за породичан живот, и то кроз упознавање са правилима и дужностима у свим ситуацијама, како тренутним, новонасталим, тако и у оним који их очекују. Тиме ће се афирмисати и неговати позитивни примери и схватања, а сузбијати све оно што штети и вуче назад.

ПОЈАВА ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19

Месеца јануара 2020. Кина (Вухан) је званично објавила вест о појави инфекције новим типом вируса из породице коронавируса (SARS-CoV-2) и предузела мере за сузбијање епидемије. Затечено, неприпремљено и збуњено становништво света је свакодневно пратило вести о новој болести (названој ковид 19) и бројкама новооболелих који је вртоглавао растао, те се на самом почетку појаве инфекције вируса

САРС-КоВ-2 полемисало да ли је она епидемија или пандемија. Ограниченост кретања, ванредна ситуација, дезинфекција, маске и другачији начин комуникације од онога на који је свет навикао, чак другачија и за већину нова терминологија у медијима, додатно су збуњивали већ преплашено становништво, које је са зебњом и страхом чекало нове вести.

Реч *пандемија* „потиче од грчких речи *пав* (сви) и *δῆμος* (народ) и значи – епидемија заразне болести која се шири кроз популацију људи једне веће области, континента или целог света...” (Porta, М. 2008: 172). Према мишљењу светске здравствене организације о пандемији се може говорити уколико су испуњена три услова: 1) у некој популацији се појавило до тада непознато обољење; 2) узрочници инфицирају и изазивају тешке последице; 3) и узрочници болести се шире брзо и задржавају међу људима. „Епидемија заразне болести је појава заразне болести у неком месту код више особа, чији се број повећава из дана у дан и поседује одређене специфичности које су везане за заразне болести” (Кекић, Млађан, 2008: 371). Такође, и реч *епидемија* потиче од грчке речи *ἐπιδημία* – што би у преводу значило „међу народом распрострањено”. Можемо рећи да је пандемија исто што и епидемија, међутим, она је распрострањена на већој географској ширини, тачније изван границе једне земље. Кроз историју су забележени случајеви пандемије куге, тифуса, колере, грипа, туберкулозе, итд., док је једна од најсмртоноснијих била пандемија шпанске грознице. Наука која се бави пандемијама, односно епидемијама, назива се епидемиологија и врло је значајна у проналажењу решења за неке нове појаве за које се сумња да су епидемија. „Епидемиологија, наука о раширености болести становништва; концентрише се више на групе него на појединца и често узима у обзир историјску перспективу; описна епидемиологија врши снимање становништва како би пронашла који су сегменти (нпр. узраст, пол, етничка група, занимање) погођени неким поремећајем, прати промене или варијације његове учесталости или смртности током времена на разним местима, и помаже идентификацију синдрома или сугерише групе са факторима ризика” (*Енциклопедија Британика*, 2005: 47). По свим здравственим истраживањима, све епидемичне болести су углавном инфективне.

Као што смо већ рекли, први случајеви вируса САРС-КоВ-2 у свету су пријављени крајем 2019, почетком 2020. у Кини, а за нешто више од три месеца овај вирус се проширио у Европи, најпре у Шпанији, Италији и другим европским земљама, док је до Србије стигао за нешто више од четири месеца. Ширење пандемије је Србија схватила врло озбиљно и у најкраћем могућем року увела превентивне епидемиолошке мере за заштиту свог становништва. Ово није први случај неке епидемије у Србији. Седамдесетих година прошлог века такође смо се сусрели са инфекцијом званом *variola vera*. Такво искуство је било драгоцено за предузимање одговарајућих мера у новонасталим околностима. Оформљен је кризни штаб који је састављен од стручних лица, лекара,

епидемиолога, вирусолога и сл. и који је обавештавао становништво о броју оболелих у Србији и мерама које се морају спроводити да би се инфекција што пре сузбила. „Епидемиолошки подаци о болестима користе се за проналажање особа с високим ризиком, за идентификацију (узорака) и предузимање превентивних мера и планирање нових здравствених служби” (*Енциклопедија Британика*, 2005: 47). Пандемија инфекције узроковане вирусом САРС-КоВ-2 поставила је огроман терет здравственим службама, како код нас, тако и у свим земљама света, које се боре на различите начине да обезбеде услове за лечење оболелих. Цео свет је био затечен новонасталом ситуацијом и великим бројем оболелих, а брза реакција се посебно очекивала када је реч о здравству, те су отпочеле клиничке студије с различитим терапијама и лековима које би имали терапијски потенцијал. Данас, после скоро двогодишњег истраживања, дошло се до закључка да је вакцина једини начин да се кружење вируса спречи.

УТИЦАЈ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19 НА ПОРОДИЦУ И ОБРАЗОВАЊЕ ДИГИТАЛИЗАЦИЈА ПОРОДИЦЕ

Већ смо напоменули да је породица примарна друштвена група, а гледано са педагошког становишта, породица се третира као друштвена група историјског променљивог облика у чијем оквирима се одвија процес репродукције друштвених индивидуа; процес природне репродукције, које подразумева – рађање, одрастање и умирање људских индивидуа с једне стране и процес друштвене културне репродукције, који се одвија кроз процес социјализације, индивидуализације и заштите психосоцијалне стабилности и интегритета одраслих појединаца (*Педагошки лексикон* 1996: 383). У савременом друштву промене породичних односа су чешће, односно интензивније. Разлог томе и јесу незаустављиве друштвене промене, као и појаве које до тога доводе, нарочито појаве које доводе до одређеног степена промене у основној структури система и институција. Последња таква појава која се десила друштву, па самим тим и утицала на промене у породици, јесте управо појава инфекције вируса САРС-КоВ-2.

Одлуком о проглашењу ковида 19 заразном болешћу Влада Србије је донела низ наредби. Наредбу о забрани окупљања у Републици Србији на јавним местима у затвореном простору, затим Одлуку о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања, као и Оперативни план за наставак рада школа у отежаним условима уз програм учења на даљину за ученике основних и средњих школа. Све ове одлуке, наредбе, изолација, самоизолација, карантин, рад од куће и живот у неизвесности су јако утицали на породицу, односно, појединачно на све њене чланове. Наиме, одједном су

сви били упућени једни на друге, затворени, без друштвених активности, сем виртуелне комуникације, односно контаката путем интернета и масовних комуникација. Као што знамо, нису све породице биле спремне на такав вид промене. „У стручно-педагошким институцијама и у широј јавности постоје погрешне претпоставке да се одвија квалитетан породичан живот и врло ефикасан васпитни процес у свакој потпуној породици” (Илић, М. 2010: 88). Оваква констатација аутора Илића се управо и потврдила за време карантина током пандемије; одједном су различити породични проблеми избили на површину, родитељи нису могли да се навикну на рад од куће тако брзо, неки су чак и остајали без посла, деца која су морала да пређу на онлајн наставу и без контакта са својим вршњацима, константна дезинфекција, ограничено кретање, проблеми економске врсте и сл. Све је ово резултирало повећањем стреса, агресивности и насиља у породици, крахом бракова који су наизглед били у реду. Деца су била неми посматрачи новонастале ситуације, очекујући да је дом најсигурније место за њих. Све се ово дешавало у функционалним – потпуним породицама, а за дисфункционалне и непотпуне породице проблеми су били далеко већи. Опстанак породице је доведен у питање, јер је она највише оптерећена кризом друштва коју је пандемија изазвала, од здравства па до образовања.

Дигитализација породице

Нагласили смо у раду какву трансформацију је породица доживела у време пандемије, али оно што је највише утицало на њу јесте преузимање образовања, па готово у целини, јер су све школе биле затворене. У том тренутку су се школе и наставници трудили да затварањем школе не прекину образовни систем и покушали да обезбеде континуитет учења. Уведено је више модалитета за наставу и учење на даљину у ванредним околностима, а оно што је био приоритет јесте обезбеђивање информатичке опреме за све ученике. Обезбеђивање информатичке опреме је за неке породице био још један *финансијски удар*, поготово у оним породицама које имају више деце, јер је онлајн настава вид образовања који је искључиво реализован посредством дигиталних технологија и интернета.

Затечени ванредним стањем, образовањем на даљину, дигиталним образовањем, онлајн наставом и сл., родитељи су, да би помогли својој деци, морали брзо да се прилагоде, и уз помоћ сарадње с наставницима да им олакшају даље школовање. Образовање на даљину није новина и постоји више од сто година (настало је са појавом дописних школа које су функционисале тако што су путем поште слати материјали и књиге). Савремена технологија је наравно олакшала овакав вид образовања и појавом интернета оно је добило нову димензију. Та нова димензија је утицала и на наставнике, јер дигитално образовање обухвата развој дигиталних компетенција, поред ученика и наставника па и самих

родитеља, које је овакав вид наставе дочекао неспремне. Дигитално образовање обухвата и педагошку примену дигиталних технологија у циљу унапређивања квалитета наставе учења. Најефикаснији вид образовања на даљину јесте онлајн настава, у којој се учење реализује кроз различите активности, и у којима ученик преузима већу одговорност за своје учење, а наставник креира, усмерава и води рад ученика. Онлајн наставом је, дакле, ученицима омогућен висок степен флексибилности и индивидуализације. Учење на даљину обухвата мере које подразумевају читав спектар механизма за извођење наставе, раније су то биле радијске и телевизијске емисије, а данас су то интернет часови – онлајн настава, наменске интернет странице за образовање и комуникацију путем мобилних телефона. Такође, имамо и комбинацију ових метода. Поред свих ових метода ипак је телевизијско емитовање унапред снимљених часова најраспрострањеније и прихваћено скоро у свим државама захваћеним пандемијом, па и код нас, а разлог томе је могућност обухватања највећег броја ученика. Часови и само градиво су скраћени из разумљивих разлога – обимност материјала који је требало емитовати. И поред пажљиво бираних и припремљених модела и начина рада за наставак школовања, оваквим видом наставе погођена је најосетљивија група у систему образовања и васпитања, а то су породице са децом са посебним потребама, па и породице са децом млађег школског узраста. Такође, не смео изузети из ове групе и породице из руралних средина где интернет мрежа не досеже. Затим, технички проблеми, нерасположење деце због целокупне ситуације, некомпетентност наставника за овакав вид наставе и недостатак радне атмосфере представљали су велику препреку у процесу учења на даљину. Закључујемо да се у последње време образовање све више преноси са просветних институција на породицу (интернет, масовне комуникације, ванредна стања и сл.), тако да се тежиште образовања полако премешта са школе и универзитета на породицу, а кућа (дом) постаје највећи центар учења и образовања. Све ове околности су допринеле томе да кућно учење постане основа за преживљавање.

ЗАКЉУЧАК

Породица је одувек била и остала прва и најважнија школа живота у којој дете стиче прва знања, вештине и навике. Она је најодговорнија и најзначајнија за раст и развој, за формирање и усмеравање младих, а повремено и одраслих. Најјединственија, најстарија и најтрајнија је група, од виталног значаја за сваког члана друштвене заједнице. Како нам препоручује Јован Миодраговић да је „породица извор сваког добра и благослова. Народне слоге и врлине. И нема чвршће основе за ону зграду што се зове народно образовање” (Миодраговић, 2009: 3–4). Природна катастрофа (пандемија која нас је задесила) окидач је друштвених

промена због које најпре трпи породица као основ друштва. Сав терет који носи пандемија са собом је пао на породицу. Опстанак породице је доведен у питање, јер она је највише оптерећена кризом друштва коју је пандемија изазвала, од здравства па до образовања. Иако су школе затваране, континуитет образовања је морао да се настави путем наставе на даљину. Савременим организовањем наставе се породица морала приклонити, зарад свог подмлатка. Сведоци смо да је образовање пресељено из просветних институција у породичну заједницу.

Закључујемо да је у овом тренутку *дигитализација породице* неминовна. Хтели или не, породице су зарад свог нараштаја морале да се ухвате укоштац с новом начином образовања и образовном технологијом, али можемо слободно рећи да су родитељи сада на „дечјем терену“, с обзиром на то да су нове технологије оно са чиме су нове генерације стасале.

ЛИТЕРАТУРА

- Грандић, Радован. *Прилози породичној педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, 2006.
- Ilić, Mile. *Породична педагогија*, Banja Luka – Mostar: Filozofski fakultetu Banja Luci - Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru, 2010.
- Kalil, A., Mayer, S., Shah, R. *Impact of COVID 19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households*. Chicago: Becker Friedman Institute, 2020.
- Kekić, D., Mlađan, D. *Epidemija zaraznih bolesti kao vanredna situacija*. *Pravni život*, 57 (9), str. 371–379, 2008.
- Lee, J., Chin, M., Sung, M. How has COVID-19 Changed Family Life and Well-being in Korea. *Journal of Comparative Family Studies*, 3–4 (51), 301–313, 2020.
- Миодраговић, Ј. Како наш народ подиже подмладак, РТС, Београд, 2009.
- Народна књига. *Британика* Београд: Политика, 2005.
- Педагошки лексикон*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд, 1996.
- Porta, Miquel. *Dictioniry of Epidemiologi*, Oxfort University Press, USA, 2008.
- Singh, R., Sim, T. *Families in the time of the pandemic; Breakedown or the breaketrough*. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 42 (1), 84–97, 2021.
- Cvejić Jančić O. *Породично право*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Pravni fakultet, 2009.

FAMILY AND FAMILY CHANGES DURING PANDEMIC (COVID-19)

Summary: Existing infection of SARS-CIV 2 (COVID-19) virus has been the big threaten to the whole mankind, has influenced to the whole spheres of social life and directly on the family. It was impossible that the family, as the primary social group and the most important microsystem of any society, could be excluded of the impact of these global problem. As the whole society, the family is,also, taken by newly developed situation, faced by numerous difficulties, problems and changes because of pandemic which is leaving significant consequences on the general psychosocial, emotional state, development and the role of the family in the society. The changes which are present in the modern family in the circumstances of the pandemic of coronavirus is appearing related to interpersonal relationships, family relationships, society and social institutions. In this article we will try to asses how much the pandemic (COVID-19) has impacted the changes in everyday life of any family and its family relationships, how parents have been behaving with their children during lockdown, which changes in interpersonal relationships, education has occurred, how stressful has been applying of online lecturing ect.

Key words: family, family relationships, pandemic, social changes, online education.

Каринэ Ю. Брешковская¹⁴

Елена В. Декина¹⁵

Государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
г. Тула, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: В статье представлен научный анализ проблемы профессионального выгорания, содержательно характеризуются особенности проявления синдрома профессионального выгорания у учителей начальных классов. Авторами синдром профессионального выгорания у учителей начальных классов рассматривается как нарушение системы межличностных отношений, снижение эффективности профессиональной деятельности, развитие негативных установок по отношению к коллегам, учащимся. В ходе исследования авторами был осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме исследования, который позволил выявить: особенности проявления психологических особенностей синдрома профессионального выгорания у учителей начальных классов; основные направления диагностирования синдрома профессионального выгорания у педагогических работников начальных классов. Авторами исследования проведена диагностика синдрома профессионального выгорания среди учителей начальных классов. Выявлено, что степень выраженности у педагогов показателей профессионального выгорания довольно разнообразна. Полученные результаты способствуют проектированию эффективных направлений профилактики профессионального выгорания педагогов.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, гуманистическая парадигма образования, учитель начальных классов..

Гуманистическая парадигма образования, принятая государством Российской Федерации, главным фактором развития обучающегося, активно самореализующегося в дальнейшей жизни, рассматривает личность и индивидуальность педагога, от эффективности деятельности которого во многом зависит будущее общества. В связи с этим в настоящее время особую актуальность приобретает проблема синдрома

¹⁴karine_br@mail.ru

¹⁵kmppedagogika@yandex.ru

профессионального выгорания среди учителей, уточнение факторов, обуславливающих его формирование в процессе профессионально-педагогического развития с целью разработки научно-обоснованных программ профилактики и коррекции.

Синдром профессионального выгорания приводит к негативным последствиям: ухудшение психического и физического здоровья, нарушение системы межличностных отношений, снижение эффективности профессиональной деятельности, развитие негативных установок по отношению к коллегам, учащимся и др. Исходя из этого, устранение проблемы высокой подверженности синдрому профессионального выгорания у педагогических работников востребовано с целью обеспечения успешного образовательного процесса, а также сохранения кадрового состава школ и привлечения творческих, инициативных личностей.

Риск развития данного синдрома вызван многими факторами: большая эмоциональная напряженность профессиональной деятельности педагога; нестандартность педагогических ситуаций, которые требуют полной отдачи и ответственности; непризнание высокой роли профессии учителя; принижение его социального статуса и пр.

Стоит отметить, что в большинстве случаев выгоранию подвергаются индивиды с изначально высокой профессиональной мотивацией, которые впоследствии испытывают разочарование из-за несовпадения реальной профессиональной ситуации с идеальными представлениями, которые были выстроены заранее.

Изучению проблемы синдрома профессионального выгорания посвящено значительное число работ в зарубежной науке и практике (К. Маслач, Дж. Гринберг, Б. Перлман, Е. А. Хартман и др.). Авторы указывают на то, что симптомы выгорания проявляются у работающих в системе «человек-человек» независимо от демографических и психологических особенностей личности, так как «выгорание» - это результат несоответствия между личностью и работой [3]. Менее изучен данный феномен в отечественной психологии (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова и др.) [1]. Анализ теоретических основ изучения понятия синдрома «профессионального выгорания» позволил выявить различные подходы: рассмотрение синдрома профессионального выгорания, как процесса, проходящего в несколько стадий (Б. Перлман, Е. А. Хартман, Дж. Гринберг); выделение трех основных составляющих – эмоциональную истощенность, деперсонализацию, редукцию (К. Маслач); изучение синдрома профессионального выгорания как результата несоответствия между личностью и работой (К. Маслач, М. Лейтер).

Учитель начальных классов – лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей младшего школьного возраста, и имеющее специальную подготовку в этой области. Сталкиваясь с проблемными ситуациями, которые переживают учащиеся, их родители, учитель может испытывать негативные чувства - переживание, подавленность, раздражение, гнев и т. п.

Профессиональный труд педагога отличается очень высокой эмоциональной загруженностью. Выделим две группы факторов, оказывающих влияние на возникновение синдрома эмоционального выгорания у педагогов начальной школы: ситуационные (объективные) – большая нагрузка, много бумажной работы, недостаточно времени для творчества, сложные дети и т.д.; индивидуальные (субъективные) – отсутствие баланса между работой и отдыхом, завышенный уровень ожидания от результатов работы, быстро меняющиеся технологии и т.д.

Результаты проведенных современными учеными исследований показывают, что: 61% педагогов – постоянно испытывают психологический дискомфорт при исполнении профессиональных обязанностей; 83% – подвержены устойчивым стрессам; 47% – страдают заболеваниями нервной системы; 87% женщин-учителей считают, что их профессиональная деятельность неудовлетворительно влияет на семейные отношения [4].

Со стороны педагога может происходить полная или частичная утрата интереса к ребенку, к профессиональному саморазвитию, овладению новым, чтобы быть интересным для современного ребенка. Представим основные составляющие психологических особенностей синдрома профессионального выгорания у учителей начальных классов:

- отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения, например, забывание каких-то моментов, постоянный страх сделать что-то не так и т.д.;

- снижение интереса к работе, потребности в общении; повышенная раздражительность;

- собственно личностное выгорание, характеризующееся потерей интереса к работе и жизни в целом, эмоциональным безразличием и т.д.

Таким образом, синдром профессионального выгорания можно рассматривать как состояние, снижающее эффективность профессиональной деятельности и способствующее формированию у педагога негативного эмоционального фона, развивающегося, как следствие, в тесном взаимодействии физических, поведенческих, психологических проявлений.

Первым этапом работы основных направлений профилактики синдрома профессионального выгорания является диагностика. Диагностика синдрома профессионального выгорания включает в себя несколько этапов: подготовительный (постановка цели исследования; формулирование психодиагностической гипотезы (гипотез); постановка конкретных задач; определение объекта и способа организации исследования; создание психодиагностического комплекса, включающего в себя валидные и надежные методики; выбор психодиагностического пространства; выбор психодиагностического времени; основной или диагностический: непосредственное проведение психодиагностического обследования; первичное обобщение психологической информации;

заключительный или интерпретационный: описание и интерпретация полученного материала; сопоставление результатов с выдвинутой в начале обследования гипотезой; составление заключения по результатам проведенного обследования. Особенности диагностирования синдрома профессионального выгорания заключаются в том, что психодиагностика, в данном случае, направлена на своевременное выявление признаков и проявлений данного синдрома у учителей начальных классов. Методы и формы психологической работы подразделяются на: метод наблюдения, беседы, метод экспертных оценок, анализа документации, проведение психодиагностических методик и др.

Экспериментальное исследование по изучению влияния социально-психологических факторов на формирование синдрома профессионального выгорания проводилось на базе «МБОУ ЦО №8 имени Героя Советского Союза Леонида Павловича Тихмянова», учебного корпуса 1, г. Тула. В диагностике приняли участие 20 педагогов (учителя начальных классов) в возрасте от 21 до 58 лет. Исследование проводилось в несколько этапов: организационный - выбор диагностических методик, формирование выборки испытуемых; исследовательский - определение уровня профессионального выгорания у педагогических работников начальной школы; аналитический – анализ и сравнение полученных данных, создание рекомендаций, направленных на профилактику профессионального выгорания.

Для проведения исследования был использован ряд диагностических методик: «Экспресс-диагностика эмоционального выгорания у педагогов О. Л. Гончаровой», опросник «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новак, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко в модификации Е. Ильина, «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

В результате анализа «Экспресс-диагностики эмоционального выгорания у педагогов О. Л. Гончаровой», который позволяет определить у педагогических работников степень выраженности профессионального выгорания по трем шкалам, нами был выявлен общий уровень эмоционального выгорания у учителей начальных классов (см. рис. 1). Низкий показатель эмоционального выгорания имеет 11 человек от общего количества; средний показатель – 7 человек; высокий показатель – 2 человека.



Рис. 1. Показатель эмоционального выгорания у учителей начальных классов

Анализ результатов опросника «Экспресс-оценки выгорания» В. Каппони, Т. Новак показал, что низкий уровень эмоционального выгорания имеют 11 человек, средний – 7 человек, высокий – 1 человек, критический – 1 человек (см. рис. 2). Критический уровень эмоционального выгорания соответствует педагогу в возрасте 24 лет.

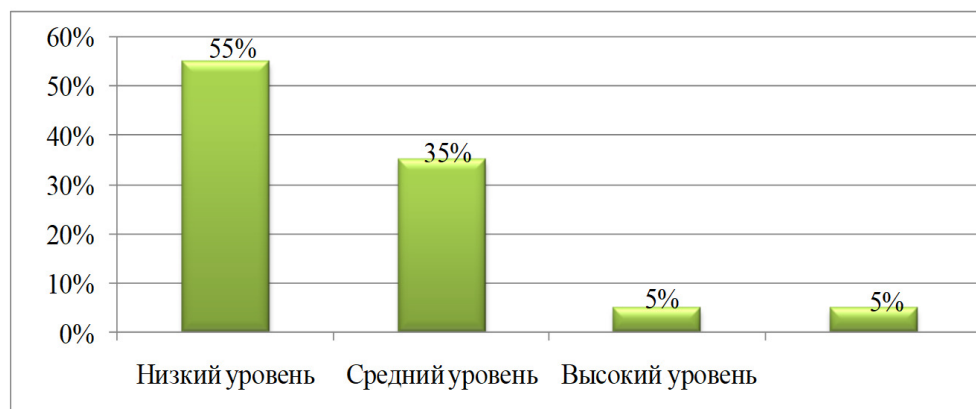


Рис. 2. Уровень эмоционального выгорания у учителей начальных классов

Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко» позволила диагностировать у учителей начальных классов ведущие симптомы эмоционального выгорания и определить, на какой фазе стресса находятся участники проведенного нами исследования. Данные представлены в количественном соотношении (см. табл.1).

Таблица 1. Результаты методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко»

Степень выраженности симптомов «выгорания»	1	2	3	4	напряжение	5	6	7	8	резистенция	9	10	11	12	истощение
Не сложившийся симптом	10	9	16	12	11	14	17	14	11	14	16	13	14	11	12
Симптом в фазе формирования	8	9	2	7	7	4	2	4	7	4	3	6	5	7	7
Сложившийся симптом	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1

Примечание: 1 – переживание психотравмирующих обстоятельств; 2 – неудовлетворенность собой; 3 – «загнанность в клетку»; 4 – тревога и депрессия; 5 – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; 6 – эмоционально-нравственная дезориентация; 7 – расширение сферы экономии эмоций; 8 – редукция профессиональных обязанностей; 9 – эмоциональный дефицит; 10 – эмоциональная отстраненность; 11 – личностная отстраненность (деперсонализация); 12 – психосоматические и психовегетативные нарушения.

В результате анализа данных, полученных при проведении диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко в модификации. Е. Ильина, нами были выявлены следующие показатели (см. табл. 2).

Таблица 2. Результаты методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (в модиф. Е. Ильина)

Степень выраженности симптомов «выгорания»	1	2	3	4	5	Степень выраженности синдрома профессионального выгорания	
Не сложившийся симптом	9	16	17	13	14	Отсутствие «выгорания»	11
Симптом в фазе формирования	9	2	2	6	5	Начинающееся «выгорание»	7
Сложившийся симптом	2	2	1	1	1	Имеющееся «выгорание»	2

Примечание: 1 - «неудовлетворенность собой»; 2 - «загнанность в клетку»; 3 - «редукция профессиональных обязанностей»; 4 - «эмоциональная отстраненность»; 5 - «личностная отстраненность (деперсонализация)».

Методика «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон, адаптированная Н. Е. Водопьяновой предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек - человек». Исходя из анализа результатов, полученных в ходе проведения диагностической методики, мы получили следующие данные, представленные в таблице (см. табл. 3).

Таблица 3. Результаты методики «Диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Е. Водопьяновой)

Уровень выраженности симптомов «выгорания»	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
Низкий	12	14	11
Средний	8	5	7
Высокий	1	1	2

Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено, что степень выраженности у педагогов показателей профессионального выгорания разнообразна. В результате проведенного исследования и анализа полученных данных, мы установили, что от общего количества (20 человек), 11 человек имеют низкий показатель проявления синдрома профессионального выгорания, 7 – средний, 2 – высокий (1 из них – критический). Показатели стадий выраженности синдрома профессионального выгорания и наличие ведущих симптомов у исследуемых достаточно разнообразны. Исходя из этого психологическая задача состоит в том, чтобы учитывать данные факторы в психокоррекции развития профессионального выгорания у учителей начальных классов, и их личности в целом. Для действительно эффективного преодоления состояния выгорания педагогам необходимо работать над переосмыслением своей роли в профессиональной деятельности и осознанием её индивидуального личностного смысла для себя. Для того, чтобы избежать подверженности данному синдрому, были разработаны рекомендации по его профилактике.

В первую очередь необходимо обратить внимание на факторы, связанные с организацией труда. Профилактика синдрома профессионального выгорания в данных направлениях подразумевает собой развитие умения четкого планирования времени. Для того, чтобы успешно с этим справиться важно пройти курсы по тайм-менеджменту или познакомиться с соответствующей литературой, посвященной данной проблеме. Например: «До 18:00 я нахожусь в стенах школы, до этого часа должна проверить тетради, подготовиться к занятиям на завтра, подобрать необходимый для них дидактический материал и т.п. и ровно в назначенное время покинуть «родной» кабинет». Важно не брать с собой домой «рабочие дела», в противном случае, работа станет круглосуточной. Стоит отметить, что при таком образе жизни, выходные

дни не внесут разнообразия, т.к. человек будет вынужден «отлеживаться» после тяжелой рабочей недели и сил на что-либо еще будет недостаточно. Бывают, конечно, исключения (время, когда прибавляется отчетность или какие-то другие вопросы, которые нужно решить «здесь и сейчас»), но они не должны войти в привычку.

Исходя из факторов содержания и специфики труда следует действовать в следующем направлении: приобрести удобный для себя планер. Это может быть обычный еженедельник, блокнот или дневник со списками, наклейками, антистресс-раскрасками и пр., важно, чтобы он был удобен. Дела в нем должны быть распределены по матрице приоритетов. Суть состоит в том, что все дела на день предлагается делить на четыре группы: срочные и важные; несрочные, но важные; срочные, но неважные; неважные и несрочные. Основной считается вторая группа — несрочные, но важные (эти дела, казалось бы, можно отложить, но они напрямую влияют на будущее, поэтому их нужно делать сразу после срочных и важных дел). Таким же образом можно распланировать дела на неделю или на месяц, чтобы потом сверяться с этим списком для составления дневных планов.

Коррекция индивидуальных и социально-психологических факторов подразумевает собой восстановление внутренних ресурсов. Основными компонентами в данном направлении принято считать: здоровый сон, правильное питание, физические нагрузки. Прием пищи должен быть регулярным и сбалансированным, содержащим в себе большое количество витаминов. Физические нагрузки – один из главных методов борьбы со стрессом и профилактикой синдрома профессионального выгорания. Регулярные физические упражнения способствуют выведению из организма химических веществ, образующихся в результате стресса, делают релаксацию более глубокой и улучшают сон. Может быть использован практически любой вид спорта, при выборе которого нужно учитывать свои физические возможности, предпочтения и интересы. При этом необходимо правильно регулировать нагрузку, чтобы не перегружать организм [5].

В рутинную, приносящую дискомфорт деятельность (например, проверка тетрадей) стоит добавлять любимые предметы, то, что доставляет положительные эмоции (прослушивание любимых музыкальных композиций, забавные канцелярские принадлежности и т. п.). Для повышения настроения на каждую неделю (месяц) можно подбирать мотивационное высказывание и прикреплять его на видное место.

Важно устранить свои внутренние иррациональные установки (катастрофизация, максимализм, сверхтребовательность, гиперответственность, «комплекс отличника» и т.п.), развивать позитивное мышление. Депрессивный человек полностью сосредоточен на собственном Я и его чаще посещают негативные мысли о себе. Результат такой ментализации - это чувство полной никчемности, бесполезности, некомпетентности, полной инфериорности (Цветковић, 2019: 42)

Относиться к своим ошибкам, как к возможности научиться чему-то новому. Налаживать эффективные отношения с начальством, коллегами, родителями. Научиться говорить «нет», изучить и использовать разные техники общения. Присмотреться к своим внешним проявлениям эмоций (движениям, осанке, позе, рукам). Работая над их коррекцией, можно воздействовать на свое психическое состояние. Если появились признаки профессионального выгорания, следует изменить эмоциональное поведение в профессионально трудных ситуациях.

Личностные ресурсы на пути преодоления стресса и профилактики профессионального выгорания играют не менее важную роль в сравнении с вышеперечисленным. К наиболее изученным в настоящее время личностным ресурсам относятся: самоуважение, самооценка, собственная значимость, сила «Я-концепции»; активная жизненная установка; рациональность и позитивность мышления; эмоционально-волевые качества. Исходя из этого необходимо постоянно работать над совершенствованием своих личностных ресурсов. Важно найти для себя хобби, развивать разносторонние предпочтения, не замыкаться только на работе, находить различные интересы в жизни. Важно делать перерывы в работе и активно отдыхать, устраивать разгрузочные дни с переменой деятельности хотя бы на выходных (экскурсии, прогулки и поездки на природу, посвятить свое время на общение с родными и близкими и т. п.).

Инновационная деятельность педагога во многом снижает вероятность возникновения эмоционального выгорания [2]. Для педагога важно использование инновационных технологий с учетом потребностей и интересов учащихся. Для младших школьников в настоящее время вызывает интерес проектная и исследовательская деятельность. Важными задачами начальной школы является обеспечение эмоционального благополучия ребенка, формирование умения учиться, развитие познавательных возможностей, индивидуальности каждого ребенка и т. д.

Таким образом, исходя из рекомендаций учителям начальных классов по профилактике синдрома профессионального выгорания, можно прийти к выводу, что существует достаточное количество мер по профилактике «выгорания»: четкое планирование рабочего времени, совершенствование и восполнение личностных ресурсов, использование упражнений для эмоциональной разрядки, снятия психической напряженности, устранение внутренних иррациональных установок, использование приемов саморегуляции и релаксации.

Для действительно эффективного преодоления состояния выгорания педагогам необходимо работать над переосмыслением своей роли в профессиональной деятельности и осознанием её индивидуального личностного смысла для себя. Представленные рекомендации для учителей начальных классов по профилактике синдрома профессионального выгорания составлены исходя из того, что

существует достаточное количество мер по профилактике «выгорания»: четкое планирование рабочего времени, совершенствование и восполнение личностных ресурсов, использование упражнений для эмоциональной разрядки, снятия психической напряженности, устранение внутренних иррациональных установок, использование приемов саморегуляции и релаксации. В результате проведенного исследования, было установлено, что имеется три главных условия, когда эмоции помогают исполнению профессиональных обязанностей и снижают риск выгорания: коммуникативность; адекватность переживаний; экономичность в проявлении эмоций.

ЛИТЕРАТУРА

- Водопьянова, Наталия. Евгеньевна, Старченкова, Елена Станиславовна. *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика*. Москва: Юрайт, 2019.
- Гнездилова, Ольга Николаевна. *Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.07*. Московский психолого-социальный институт. Москва, 2005.
- Maslach C., Leiter M. *The Truth About Burnout*, San Francisco, 1997.
- Москвина, Наталья Борисовна. *Профилактика профессиональных деформаций учителя*. Москва: Юрайт, 2018.
- Осухова, Наталия Георгиевна. *Профессиональное выгорание, или как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе*. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2011.
- Раиса J. Цветковић. *Појам духовне смрти јунака у приповеткама Антона Павловича Чехова и Лазе К. Лазаревића: психолошка перспектива*. Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић, Vol. XV (13), 2019.

FEATURES OF THE PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME IN PRIMARY SCHOOL TEACHER

Abstract: The article presents a scientific analysis of the problem of professional burnout, characteristically characterizes the manifestations of the syndrome of professional burnout in primary school teachers. The authors consider the syndrome of professional burnout among primary school teachers as a violation of the system of interpersonal relationships, a decrease in the effectiveness of professional activity, and the development of negative attitudes towards colleagues and students. During the study, the authors carried out a theoretical analysis of the literature on the research problem, which made it possible to identify: features of the manifestation of the psychological characteristics of burnout syndrome in primary school teachers; the main directions of diagnosing the syndrome of professional burnout among teachers of primary school. The authors of the study diagnosed the syndrome of professional burnout among primary school teachers. It was revealed that the degree of manifestation among teachers of indicators of professional burnout is quite diverse. The results obtained contribute to the design of effective directions for the prevention of professional burnout of teachers.

Key words: professional burnout syndrome, humanistic education paradigm, elementary school teacher.

Юлия В. Харланова¹⁶

Государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
кафедра психологии и педагогики г. Тула, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: Статья содержит теоретический обзор, связанный с перспективами развития дополнительного образования, направленного на креативное построение образовательного процесса. Автор видит большой потенциал системы дополнительных занятий для детей дошкольного и школьного возраста в рамках развития у них творческих способностей и описывает условия, при которых этот процесс будет эффективным.

Ключевые слова: дополнительное образование, креативность, творческие способности, проектная технология.

Система дополнительного образования на данный момент занимает значительное место в развитии подрастающего поколения. Современные тенденции говорят о понимании государственными структурами важности дополнительных занятий для детей особенно дошкольного и младшего школьного возраста. Благодаря дополнительному образованию дети перенимают духовные ценности, идеалы, усваивают культурные навыки.

1. Роль дополнительного образования в развитии детей.

Впервые термин дополнительное образование возник в 1992 году и был использован в одной из статей Закона об образовании. Именно в этот момент российское дополнительное образование перешло на качественно новую ступень развития. В результате сегодня почти каждый ребёнок посещает какие-либо занятия в рамках системы дополнительного образования. Такие занятия направлены на удовлетворение ребёнком своих потребностей, на познание себя и окружающего мира, на получение социально-коммуникативных навыков. Но основным направлением дополнительных занятий является

¹⁶psytu@yandex.ru

активизация творческого потенциала детей. Именно развитие креативности, на наш взгляд, является основной целью системы дополнительного образования в России.

Дополнительные занятия являются мобильным способом удовлетворения образовательных, социокультурных потребностей подрастающего поколения. Система учреждений дополнительного образования так же связана с интересами, запросами и желаниями современного ребёнка, который стремится узнавать новое в окружающем мире, пробовать себя в новой деятельности. Важность дополнительного образования понимают и родители, которые стремятся отправить своего ребёнка в различные кружки и другие творческие объединения. Это связано с тем, что в современном обществе ценится всесторонне развитая личность, обладающая умениями в различных областях творческой деятельности. Система дополнительного обучения в России направлена на раннее выявление способностей, талантов и интересов ребёнка.

Дополнительные занятия можно разделить на внутришкольные и внешкольной, на бюджетные и коммерческие. В некоторых случаях школьное дополнительное образование является менее интересным для детей в результате того, что у них есть желание сменить привычную атмосферу образовательного учреждения, пообщаться с другими детьми вне школы. Плюсом школьного дополнительного обучения является привычность обстановки, знакомые педагоги, творческая составляющая учебного процесса. Некоторые родители не имеют возможности водить ребёнка на дополнительные занятия, проводимые далеко от проживания ребёнка, поэтому ещё одним плюсом дополнительного школьного обучения является возможность для ребёнка самостоятельно добираться до образовательного учреждения.

Система дополнительного обучения основана на профилактике беспризорности и безнадзорности детей, на отказе школьников от вредных привычек, на предупреждении правонарушений, формировании сплоченного коллектива школы.

Как в рамках школьного, так и внешкольного дополнительного образования происходит расширение границ познания детьми окружающей действительности, развитие их способностей, знакомство с некоторыми видами профессиональной деятельности.

2. Понятие креативность и возможности дополнительного образования в её развитии.

На наш взгляд, большой потенциал для развития креативности детей в дополнительном образовании определяется несколькими причинами. Во-первых, большинство образовательных программ дополнительного образования имеют творческую направленность и связаны с художественной, вокальной, театрализованной, танцевальной

деятельностью. Все перечисленные виды активностей базируются именно на развитии творческих способностей детей и связаны с созданием каких-либо новых творческих материальных или нематериальных продуктов.

Под креативностью в науке понимаются творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности и характеризующие личность целом или её отдельные стороны. Сегодня креативность является одной из основных характеристик человека, необходимых ему для успешной личной и профессиональной деятельности. Благодаря креативности человек может создавать множество разнообразных оригинальных идей и находить решения, как в обычных бытовых ситуациях, так и в рамках профессиональных задач. В современном мире человеку необходимо очень быстро перестраиваться, меняться, расти, развиваться, чтобы быть востребованным в обществе. Креативность позволяет человеку уверенно чувствовать себя в изменяющихся условиях, соответствовать новым требованиям, которые предъявляет к нему окружающие. Она помогает человеку самореализоваться, почувствовать себя самодостаточным, является базой для развития личности в целом.

Изучением креативности активно начали заниматься американские психологи в XX веке. Самой известной концепцией креативности является концепция Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса, ставшая классикой современной психологии творчества. Дж. Гилфорд предложил использовать термин дивергентное мышление, под которым понимал мышление, способное создавать множество альтернативных решений задачи и соответственно получать неожиданные выводы и результаты. В противоположность ему Дж. Гилфорд поставил конвергентное мышление, работающее по алгоритму и получающее единственное верное решение. Дж. Гилфорд также выделял четыре признака креативности, но затем он расширил этот список до шести параметров креативности. К ним относил: способность к обнаружению и постановке проблем, способность генерированию большого числа идей, гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи), оригинальность (способность отвечать на раздражители нестандартно), способность усовершенствовать объект и добавлять детали, способность решать проблемы (способность к анализу и синтезу).

Вопрос о влиянии дополнительного образования на развитие креативности детей является ещё относительно новым для научного поиска. Хотя существует ряд работ, связанных с развитием творческих способностей детей в рамках дополнительных занятий. Данными вопросами занимались А. Г. Асмолов, Л. Н. Балясная, А. К. Бруднов, В. А. Горский, Н. Б. Дворцова, Е. Б. Евладова, А. Я. Журкина, М. Б. Коваль, С. В. Сальцева, А. Б. Фомина, Л. Н. Ходунова, А. И. Щетинская.

Стоит сказать, что есть определенное различие между понятиями креативность и творческие способности, хотя эти термины близки друг

другу. Различие состоит в том, что творческие способности проявляются только в творческой деятельности, а креативность необходима в любых жизненных ситуациях. Таким образом, креативность более широкое понятие, чем творческие способности, но данные термины коррелируются между собой. Развивая у детей творческие способности, педагог тем самым развивает и их креативность, так как и в том, и в другом случае работает дивергентное мышление. Для того чтобы развивать креативность ребёнку недостаточно просто заниматься творческой деятельностью, необходимо эту творческую деятельность осуществлять на кардинально новом уровне, предъявляя к ней новые требования. Таким образом, проводя занятия в системе дополнительного образования, связанные с творческой деятельностью, педагог, к сожалению, не всегда развивает креативность детей, который потребуется им в будущей жизни.

Д. Б. Богоявленская выделяют три уровня творческой деятельности, которые можно применить и к процессу обучения. На первом этапе наблюдается пассивный уровень творчества, когда учащийся выполняет творческую деятельность в рамках какого-то алгоритма или схемы без собственной инициативы. На втором эвристическом уровне дети уже ищут собственные варианты решения творческой задачи, однако база, которая используется, была усвоена ранее вместе с педагогом. И самый высший креативный уровень проявления творчества связан с нахождением совершенно новых способов деятельности, с нестандартными решениями, в том числе возможно и для самого педагога.

Чаще всего в системе дополнительного образования педагоги останавливаются на втором уровне творческой деятельности, считая достаточным тот факт, что ребёнок, например, самостоятельно рисует какой-либо портрет или разучивает танец, предложенный педагогом. В результате дети не переходят на третий уровень, не стремятся к нему, а ведь именно он позволяет достичь человеку самых высоких результатов в любой деятельности.

3. Технология проектного обучения в рамках развития креативности детей.

Одним из вариантов решения данной проблемы является использование проектной технологии в рамках дополнительного образования. Данная технология в рамках дополнительного образования детей направлена на увеличение самостоятельности детей, на передачу им различных функций обучения. К сожалению, в современном образовании проектная технология до конца не раскрыла весь свой потенциал, который бы позволил использовать её для достижения третьего уровня реализации творческой деятельности.

Основное понятие рассматриваемой технологии является понятие проект, которое по сути имеет некую прагматическую направленность на результат и уход от креативного содержания. При таком подходе дети стремятся к логическому завершению задачи, к представлению результатов в виде электронной презентации и видят смысл своей деятельности именно в получение конкретного результата.

А. В. Хуторской выделяет четыре группы требований к организации технологии проектного обучения, которые позволяют оптимизировать и увеличить эффективность реализации данной технологии. Во-первых, необходима постановка для ребёнка реально значимой проблемы, которая требует применения творческих способностей. Другими словами ребёнок должен понимать смысл своей деятельности, иметь мотивацию, которая позволяла бы ему более активно заниматься какой-либо деятельностью. Во-вторых, результаты проектного обучения должны носить практическую, познавательную и теоретическую значимость. То есть ребёнок должен понимать, что результат его деятельности потом будет использован каким-либо образом в дальнейшем. Например, будет отправлен на какой-то городской конкурс или будет участвовать в каком-либо мероприятии. В-третьих, детям необходимо дать определенную самостоятельность, так как в ней состоит некий источник креативности. Четвертое требование к организации технологии проектного обучения состоит в рефлексии каждого этапа проектировочной деятельности. Другими словами, дети должны оценивать свои действия, определять, какой они имеют потенциал. И пятое требование к организации технологии проектного обучения состоит в осуществлении экспертной оценки проекта. Она должна быть, возможно, сделана не только педагогом, но и людьми, которые профессионально занимаются творческой деятельностью, которой посвящен проект.

Существуют различные классификации образовательных проектов, которые могут быть использованы в системе дополнительного образования с целью развития креативности детей. В частности одним из видов по способу преобладающей деятельности являются творческие проекты.

Суть такого проекта состоит в получении нового творческого продукта, который может быть зафиксирован с помощью аудиовизуальных средств. Благодаря возможностям современных технологий ребёнок может сфотографировать, сделать видео того продукта, который он создал. Затем в процессе очного занятия можно проводить обсуждение этого продукта, анализировать его, указывать на положительные стороны и давать рекомендации по дальнейшему его усовершенствованию. Таким образом, созданный продукт в рамках проекта может дорабатываться несколько раз для того, чтобы ребёнок видел ценность самого процесса создания, а не только стремился к получению результата.

Технология проектного обучения может активно использоваться с детьми, как школьного возраста, так и дошкольного возраста, хотя в последнем случае имеются определенные ограничения. На занятиях с дошкольниками для развития креативного мышления необходимо использовать так же различные упражнения, игры и соответственно уровень самостоятельности дошкольников является более низким, чем у школьников.

Стоит отметить, что уровень креативного мышления ребёнка-дошкольника связан со следующими умениями. Во-первых ребёнок должен воспроизводить внешний вид и свойства предметов по памяти, угадывать предмет по словесному описанию свойств и признаков, создавать внешний облик предмета на основе какой-то его части, комбинировать в одном предмете свойства и признаки других предметов объектов и так далее. Развитие креативности дошкольников будет успешным только в том случае, если использовать игровую деятельность как ведущую, задействовать развивающую среду. Использование метода проектов с детьми дошкольного возраста позволяет научить ребёнка рефлексировать, развивает его поисковую активность во всех сферах жизни.

В результате система дополнительного образования позволяет активно развивать креативность как дошкольников, так и детей школьного возраста в рамках построения образовательного процесса особым образом, направленным на креативный, третий уровень осуществления творческой деятельности.

С целью уточнения практической деятельности учреждений дополнительного образования нами был проведен анализ деятельности Городского центра развития и научно-технического творчества детей и юношества (г. Тула). Данный центр является муниципальным и бюджетным образовательным учреждением, который был организован в 2015 году. Данное учреждение имеет несколько десятков различных объединений, в которых обучаются более сотни детей. Программа развития МБУДО «ГЦРиНТТДиЮ» имеет название «Пространство возможностей для всех — территория успеха для каждого» и рассчитана на срок 2021-2025 гг. Педагоги и дети данного центра регулярно участвуют в различных городских и всероссийских мероприятиях, посвященных семье и детству. Вся актуальная информация поступает на сайт учреждения, который имеет очень разветвленную структуру.

В рамках рассматриваемой темы было выявлено всё же недостаточное использование технологии проектного обучения, результаты которой можно было бы представлять на сайте учреждения дополнительного образования. Реализация данной рекомендации повысит интерес детей, занимающихся на дополнительных занятиях, создаст мотивацию для реализации различных творческих проектов.

ЛИТЕРАТУРА

Гарильо, Даниела, Лизек, Даниель. *Креативность и благополучие: аналитическое движение к творчеству*. Ольга Цветкова (перев.). Москва: Московский ин-т психоанализа, 2021.

Дополнительное образование - эффективная система развития способностей детей и воспитания социально ответственной личности: VII Международная научно-практическая конференция, 6-7 февраля 2020 года: сборник научных статей. Татьяна Антопольская (ред.). Курск: Университетская кн, 2020.

Ефремова, Ирина Викторовна. *Теория и методика дополнительного образования: учебное пособие*. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2020.

Современные проектные технологии: теория и практика реализации: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ольга Рудакова (науч. ред.). Орел: Орловский гос. ин-т культуры, 2020.

Формирование креативности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: сборник методических материалов. Татьяна Аристова (авт.-сост.). Омск: ИРОО, 2020.

Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 14 октября 2020 г. Марина Климова (отв. ред.). Елец: Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2020.

DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND SCHOOL AGE IN THE FRAMEWORK OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Summary: *The article contains a theoretical review related to the prospects for the development of additional education aimed at the creative construction of the educational process. The author sees a great potential of the system of additional classes for preschool and school-age children in the framework of the development of their creative abilities and describes the conditions under which this process will be effective.*

Key words: *additional education, creativity, creative abilities, project technology.*

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ
ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Оља А. Маричић
Александра Р. Трбојевић
Наталија А. Дунаева

Оља А. Маричић¹⁷

Александра Р. Трбојевић¹⁸

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

АКТИВИЗАЦИЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ПРИМЕНОМ МУЛТИМЕДИЈЕ^{19,20}

Сажетак: Циљ истраживања је утврђивање потенцијалног утицаја мултимедијалне наставе у оквиру интегрисаног предмета Природа и друштво на повећање ученичке мотивације за учењем и њихову активност током наставног процеса. Истраживање је спроведено у четири одељења две основне школе у Сомбору у трајању од два месеца, током којих су садржаји у експерименталној групи обрађени путем иновативних модела са применом мултимедије, а у поређењу са контролном групом у којој су садржаји обрађивани на традиционалан начин. Активност ученика у обе групе праћена је кроз систематско посматрање током целокупног истраживања. Запажен је висок ниво активности ученика експерименталне у поређењу с наглашеном пасивношћу ученика контролне групе. Добијени резултати потврђују да примена мултимедије у наставном процесу утиче на пораст мотивације ученика за изучавање наставних садржаја, као и на повећану активност у самом процесу учења.

Кључне речи: мултимедијална настава, разредна настава, активност ученика.

УВОД

У данашњем модерном свету, који карактерише брз проток информација, неопходно је ученике оспособити да уче, да трагају за информацијама и знањима из других извора, научити их да развијају критички став и пре свега прилагодити наставу учениковим интересовањима и његовом свакодневном окружењу (Бранковић, Маричић, 2015). Применом различитих метода и облика наставе

¹⁷olja.maricic@pef.uns.ac.rs

¹⁸aleksandra.trbojevic@pef.uns.ac.rs

¹⁹Рад потиче из докторске дисертације „Утицај мултимедије на постигнућа и мотивацију ученика при обради географских садржаја у настави Природе и друштва”, одбрањене на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.

²⁰Рад је резултат истраживања у оквиру научноистраживачког пројекта Друштвени феномени и савремена школа: иновације у настави у функцији ефикасног усвајања садржаја о друштву, евиденциони број 121, који од 2019. финансијски подржава и реализује Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду, 187026.

доприноси се активирању ученика, постиже се динамичност наставе и спречава опадање њихове мотивације. Кроз квалитетну наставу ученици усвајају изузетно важна знања и вештине које ће представљати темељ даљег образовања, начина на који ће усвајати будућа знања и развијати самосталност у учењу. Савремено схватање наставе и учења је да ученици треба да стекну функционално знање које даље доприноси развоју мишљења у функцији решавања проблема. У савременој настави је веома важно поћи од интересовања самих ученика, као и да се учење везује и надограђује на претходно усвојено градиво и искуство (Маричић, 2017). Настава у којој доминира ученичка активност свакако доприноси динамици наставног процеса, освежава наставни процес, буди мотивацију и заинтересованост код ученика, и уколико се час заиста правилно методички осмисли, усвојена знања на оваквом часу карактеришу се великом трајношћу, ствара се позитивна атмосфера и ученици бивају мотивисани за даљи рад.

МУЛТИМЕДИЈА У НАСТАВИ

Мултимедија омогућава да се комбинацијом текста и слике повећава вероватноћа интегрисања велике количине информација (Maуег, 2001), а њен значај огледа се у могућности да се уз помоћ покретних слика обогатених звуковима осигура боље разумевање садржаја. У ситуацијама када је немогуће ученике усмерити на непосредно посматрање, учитељ мора да пронађе адекватну замену да посредним предочавањем садржаја ученицима укаже на све међусобне везе и да коришћењем већ стеченог знања, савладавају ново градиво. Усмено излагање градива (у ситуацији када није могуће избећи предавачку наставу), може се употпунити мултимедијалним садржајима, чиме се ученицима олакшава разумевање и усвајање наставног садржаја. Применом мултимедије у настави наглашава се принцип очигледности који ученицима омогућава да чулним опажањем доживљавају стварност о којој се говори у настави (Ромелић, Ивановић, 2011). Управо се кроз то посредовање између ученика и наставних садржаја огледа ефикасност мултимедије у настави. Употребом мултимедије у настави обогатује се процес учења јер на тај начин интегришемо више медија који, допуњујући се, обогатују пренос информација (Шикл, 2011). Тако мултимедија утиче на повећање мотивације и постигнућа учења, јер осигурава боље разумевање новог градива и његово ефикасније коришћење од стране ученика који су ангажовани у процесу учења (Маричић и сар., 2020., према Berk, 2009). То подразумева да учитељ треба да, познајући делове предметног курикулума, препозна оне садржаје које су ученицима тешки, а који применом технологије могу да се учине лакше разумљивим (Voogt et al., 2009). Улога наставника се у таквој организацији наставе мења и он постаје организатор процеса

учења, док ученик постаје активан у откривању, истраживању и изградњи сопственог знања (Barzegar et al. 2012). Учионица обogaћена мултимедијом омогућава наставнику да активира ученика у наставном процесу (Maričić et al., 2020), који није више заснован искључиво на његовом излагању, већ постаје поткрепљено разним медијима: књигама, часописима, аудио-визуелним средствима, телевизијом, рачунарима и сл. Њена улога се огледа у доприносу допуни објашњења, омогућава да садржај буде приказан на сликовит, јасан и разумљив начин како би усмерио пажњу ученика и повећао интресовање за садржај и сам процес учења (Маричић и сар., 2020).

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Бројни аутори (Mayer, 2003; Lam & McNaught 2006; Zeng et al., 2008; Leonard & Hill, 2008; Austin, 2009; Bargezar at al., 2012) резултатима својих истраживања потврђују позитиван утицај, поредећи наставу обogaћену мултимедијом са традиционалним излагањем градива заснованог искључиво на вербалном излагању предавача. Резултати досадашњих истраживања, која су се бавила применом мултимедије (конкретније применом рачунара у настави), указују на значајне позитивне ефекте и висок степен постигнућа код ученика који су учили помоћу рачунара насупрот традиционалним методама (Teh & Fraser, 1994; Hancıer & Tüzemen, 2008; Serin, 2011; Khan, 2011; Bayturan, Kesan, 2012; Cheng et al., 2012; Pinto et al., 2014; Wainer et al., 2015; Park et al., 2015). Ови резултати иду у прилог претпоставци да динамичке анимације подстичу активно учење и сарадњу међу ученицима (Barak et al., 2010) и да настава помоћу рачунара наставни процес осавременује, у исто време мотивише ученике и доприноси њиховој активизацији, бољем усвајању знања и постизању позитивне климе за учење (Barzegar et al. 2012; Милићевић и Тодорић-Букашин, 2009). Маташић и Думић (2012) су у свом истраживању представили пројекте ученика основне школе чији је задатак био да остатку школе презентују одређене садржаје применом медија (радиостанице, снимањем документарног филма...). На крају пројекта учено је да снимање филмова омогућава развој креативности и на занимљив начин омогућава презентовање сопственог, самосталног рада. Аутори истичу став да се са применом рачунара и интернета у настави може започети на самом почетку основношколског образовања, као и да примена рачунара и мултимедијалних програма осигурава целоживотно учење деце и одраслих. Они помињу и развој нове дисциплине – мултимедијске дидактике, која се бави дизајнирањем садржаја учења као и утврђивања њихове учинковитости ради остаривања циља образовног процеса. Барак и сарадници су (Barak et al., 2010) су истраживали утицај анимираних филмова на мотивацију за учење и исходе тог учења. Њихови резултати показују да је употреба анимираних филмова

ученицима олакшала усвајање одређених научних концепата и да су ученици учећи на овај начин били више мотивисани за учење.

Поједини аутори (Scardamalia et al., 1989; Prensky, 2001; Kirriemuir et al., 2004; Prensky, 2007; Tüzün et al., 2009) сматрају да је у наставном процесу зарад ефикаснијег учења могуће користити чак и компјутерске игре. Компјутерске анимације омогућавају да ученици постану активнији у процесу учења и уопште заинтересованији за процес усвајања знања (Rosen, 2009). Резултати истраживања показују да оне могу бити ефикасно наставно средство помоћу којих су ученици остварили значајно боље резултате на нивоу постигнућа, а уочено је и повећање унутрашње мотивације за учењем, док је оцена као спољашњи фактор мотивације стављена у други план.

МЕТОДОЛОГИЈА

Проблем спроведеног истраживања је како наставу Природе и друштва учинити ефикаснијом и тиме утицати на повећање ученичке мотивације за изучавање географских садржаја и њихове активности у настави Природе и друштва. У образовном систему Србије географски садржаји су унутар наставног предмета Свет око нас и Природа и друштво вертикално повезани, али се у четвртном разреду знатно усложњавају. Неки садржаји су за већину ученика недовољно занимљиви, у неким сегментима чак и неразумљиви. Наставно искуство показује да је једна од тих наставних тема и тема „Рад, енергија, производња и потрошња”. Учитељи је најчешће обрађују традиционалним приступом (предавачко-показивачка настава са доминирајућом улогом учитеља и наглашеном пасивношћу ученика), па се из тог разлога виде конкретне могућности за примену мултимедије, чиме би се допринело повећању мотивације ученика за садржај теме, самим тим и за већу активност ученика у самом наставном процесу. Циљ овог истраживања је утврђивање доприноса мултимедијалне наставе на већу активност ученика у наставном процесу (у свим сегментима наставних часова). Задаци истраживања су: процена и анализа активности ученика у току реализованих часова (ниво активност утврђује се непосредним посматрањем у току часова).

Полазећи од теоријског приступа проблему, дефинисаног циља и задатака истраживања, формулисана је истраживачка хипотеза (X1) која гласи: *Примена креираних модела са применом мултимедијалне наставе при обради наставних садржаја из Природе и друштва у IV разреду утиче на повећање активности ученика у наставном процесу.*

Током истраживања примењено је систематско посматрање – посматрање наставног процеса у контролној и експерименталној групи са циљем утврђивања њихових активности и мотивације за изучавање садржаја унутар наставне теме „Рад, енергија, производња и потрошња” у

одређеним деловима наставног часа (уводни, централни и завршни део). У току трајања експеримента вршено је по једно систематско посматрање у једном одељењу експерименталне и једном одељењу контролне групе (укупно 22 протокола).

Инструмент

Протокол систематског посматрања (Табела 1.) обликован је за потребе истраживања ради утврђивања активности ученика на часовима у експерименталној и контролној групи. Посматрањем је праћена активност и мотивација ученика у свим деловима реализованих наставних часова. Посматрана је атмосфера на часу и активност ученика у уводном, централном и завршном делу часа, са посебним нагласком на њихову заинтересованост за садржај који се обрађује, њихово учешће у дискусији, изношењу ставова и извођењу закључака. Протокол систематског посматрања омогућио је да се изврши процена степена мотивације ученика у зависности од тога да ли је садржај обрађен применом иновативних модела са применом мултимедије или на традиционалан начин.

Узорак истраживања

Популацију узорка истраживања чинили су ученици IV разреда две основне школе у Сомбору. Планирани узорак формиран је од осам одељења (у свакој школи одабрана су по два експериментална и два контролна одељења). Узорак је одабран намерно и пригодно. Узорак је подељен на експерименталну (71 ученик) и контролну групу (такође 71 ученик). Експерименталну групу чинили су ученици из два одељења ОШ „Аврам Мразовић” из Сомбора – IV1 (21 ученик) и IV2 (20 ученика) и ученици два одељења ОШ „Доситеј Обрадовић” из Сомбора – IV1 (15 ученика) и IV3 (15 ученика). Контролну групу чинили су ученици из два одељења ОШ „Аврам Мразовић” из Сомбора – IV3 (21 ученик) и IV4 (19 ученика) и ученици два одељења ОШ „Доситеј Обрадовић” из Сомбора – IV2 (15 ученика) и IV4 (16 ученика).

Узорак наставних садржаја чинили су кориговани садржаји наставне теме „Рад, енергија, производња и потрошња” у којој су реализоване следеће наставне јединице:

- 1) рад – свесна активност човека (обрада),
- 2) живот и рад зависе од природних и друштвених услова (обрада),
- 3) природна богатства (обрада),
- 4) прерада природних богатстава (обрада),
- 5) обновљиви и необновљиви извори енергије (обрада),
- 6) природна богатства (понављање),
- 7) рециклажа (обрада),
- 8) како се односити према природним богатствима (обрада),
- 9) однос према природним богатствима (понављање),

- 10) делатности људи у равничарским пределима (обрада),
- 11) делатности људи у брдско-планинским пределима (обрада),
- 12) провера.

9 обрада + 2 понављања + 1 провера = 12 укупно

Ток истраживања

Истраживање је реализовано у другом полугодишту школске 2015/2016, у периоду од 15. 1. 2016. до 29. 2. 2016. у осам одељења који су чинили узорак.

Истраживање је реализовано у следећим фазама:

- Креирање модела са применом мултимедијалне наставе – модели су креирани за наставне јединице које обухвата наставна тема „Рад, енергија, производња и потрошња” у предмету Природа и друштво у IV разреду.

- Реализација наставних часова – часови су у обе групе реализовани у периоду од 15. 1. 2016. до 29. 2. 2016. (у трајању од 12 школских часова). Ученици експерименталне групе су током експерименталног програма знања усвајали користећи мултимедију, садржајем који је прилагођен узрасту ученика четвртог разреда: презентације су обogaћене фотографијама које су пратила детаљна објашњења, документарним филмовима (на пример, на који начин добијамо гуму од сировине из природе), анимираним видео-записима који су подстакли радозналост ученика и учинили образовне садржаје наставних тема занимљивијим. Неки од коришћених видео-записа имали су упечатљиву поруку, снажно су утицали на ученике и подстакли их на размишљање о утицају човека на његово окружење и начинима на који смо га загађивали или о начину на који можемо променити тренутно стање. Упознавањем са процесима производње и дуготрајним процесом прераде сировина ради добијања одређеног производа, наглашена је неопходност вредновања сопственог и туђег рада. Часови понављања организовани су кроз квизове представљене у презентацији с бројним ефектима и анимацијама које су допринеле опуштеној атмосфери на часу. У контролној групи настава је реализована на класичан начин, применом искључиво вербално-текстуалне методе, коришћењем уџбеника и радног листа. Непосредно праћење наставе у експерименталној и контролној групи спроведено је коришћењем протокола систематског посматрања, који су попуњавани у свим деловима часа (у обе групе) и чиме је праћена ученичка активност и мотивација. Сваке седмице током трајања експерименталног периода вршено је по једно систематско посматрање у једном одељењу експерименталне и једном одељењу контролне групе (укупно 22 протокола).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Почетна претпоставка је да ће реализација експерименталног програма утицати на повећање мотивације ученика за учење садржаја на који је програм примењен и допринети њиховом израженијој активности у наставном процесу. Претпоставка је формирана као могући одговор на постављено истраживачко питање о евентуалном утицају примене креираних модела са применом мултимедијалне наставе на повећање мотивације ученика за учење садржаја из наставне теме „Рад, енергија, производња и потрошња”. Анализа мотивисаности ученика извршена је на основу резултата добијених из протокола посматрања. Протоколи посматрања попуњавани су на сваком реализованом часу током трајања читавог експерименталног програма, у експерименталној и у контролној групи.

Добијени резултати приказани су у Табели 1 и представљају фреквентност одређених запажених активности ученика у одређеним деловима наставног часа (уводни 0–10 минута, централни 11–25 и 26–35 минута и завршни део 26–35 минута). Прва активност представљена у врху табеле говори о томе колико су ученици били заинтересовани за наставни садржај, ако узмемо у обзир да је у Е и К групи наставно градиво било реализовано на другачији начин. Ученици експерименталне групе су били много више заинтересовани за садржаје, и то у свим деловима наставног часа. Резултати посматрања у контролној групи показују да су ученици били заинтересовани за наставне садржаје у централним деловима часа, док је мотивација знатно нижа у уводном и завршном делу часа. Ученици експерименталне групе били су изузетно активни у свим деловима часа, док за ученике контролне групе можемо рећи да су у највећем броју случајева били просечно активни (у једном случају чак и неактивни у последњих десетак минута часа).

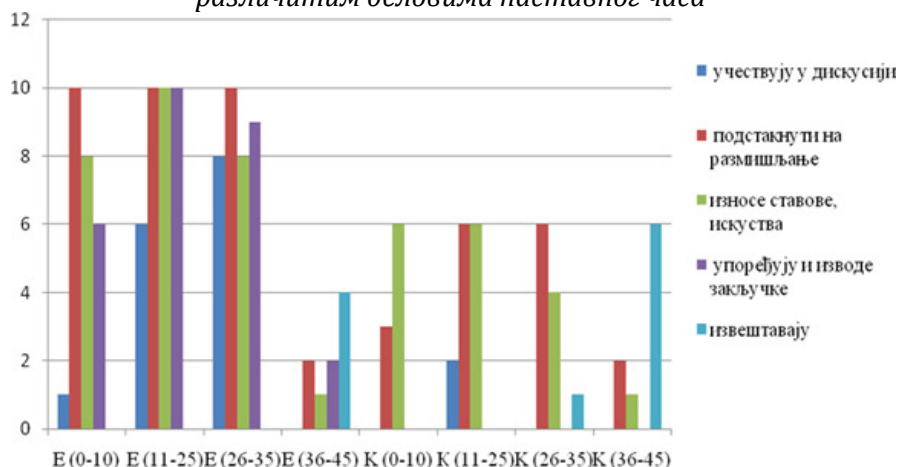
Када је реч о начину презентовања градива приметно је да је излагање учитеља доминантније у контролној групи (током читавог часа), у којој је активност ученика била усмерена искључиво на слушање учитеља и записивање важних сегмената наставне јединице. Ове активности ученика су веома ниске у експерименталној групи, будући да је наставно градиво презентовано путем мултимедије, те је улога учитеља измењена. Изузетно велике разлике добијених вредности уочавају се код посматрања припремљених аудио-визуелних средстава у експерименталној и контролној групи – ова активност остварена је готово у свим деловима часа у експерименталној групи, док запажених активности у контролној групи нема будући да су у тим одељењима наставни садржаји реализовани на традиционалан начин.

Активност ученика током часа	0-10		11-25		26-35		36-45	
ГРУПА	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Ученици су заинтересовани за садржај – УЗ	10	3	9	7	10	8	7	1
Активност ученика током трајања часа – активни – А; просечно активни – ПА; неактивни – Н	8-А 1-ПА	2-А 5-ПА	10-А	2-А 8-ПА	8-А 1-ПА	9-ПА	8-А	2-ПА 1-Н
Ученици слушају излагање учитеља – С	1	3	4	0	1	9	0	0
Ученици слушају учитеља и записују – СЗ	0	0	2	4	2	10	3	0
Ученици пажљиво посматрају припремљена аудиовизуелна средства – П	9	0	10	0	8	0	2	0
Ученици постављају питања –УП	1	0	3	4	1	0	0	0
Усмено одговарају на питања – УО	7	9	0	4	7	3	4	7
Писмено одговарају на питања – ПО	0	0	0	1	3	6	0	2
Ученици учествују у дискусији – УД	1	0	6	2	8	0	0	0
Разговор између ученика - ру	2	0	1	1	4	1	0	0
Ученици су подстакнути на размишљање – ПР	10	3	10	6	10	6	2	2
Ученици износе ставове – С, искуства И	8	6	10	6	8	4	1	1
Ученици упоређују и изводе закључке – УИЗ	6	0	10	0	9	0	2	0
Ученици извештавају – УИ	0	0	0	0	0	1	4	6

Табела 1. Резултати систематског посматрања активности ученика током реализованих часова у Е и К групи

Усмено одговарање на питања била је подједнако честа активност у обе групе, док је писмено одговарање учесталија активност у контролној групи. На основу представљених резултата можемо закључити да су мултимедијални садржаји подстакли ученике експерименталне групе да активније учествују у настави, будући да се као доминантније уочавају следеће активности: учествовање у дискусији, упоређивање и извођење закључака, размишљање, постављање питања и изношење ставова.

График 1. Поређење наглашених активности ученика Е и К групе у различитим деловима наставног часа



ЗАКЉУЧЦИ ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Истраживањем је настојано утврдити допринос мултимедије на активност ученика IV разреда у току реализације наставне теме „Рад, енергија, производња и потрошња” у односу на традиционалну наставу. Ученици експерименталне групе показали су велико интересовање за садржаје који су обрађени, као и значајну активност у току наставе, и то готово током читавог часа. Пажљивим посматрањем припремљеног аудио-визуелног материјала ученици експерименталне групе су били подстакнути на размишљање, чиме је осигурана даља квалитетна размена мишљења и идеја кроз дискусију са циљем извођења конкретних закључака. Посматрање, уочавање узрочно-последичних веза и извођење закључака пробудило је код ученика експерименталне групе дозу знатижеље. Обрада градива у контролној групи је била заснована на слушању и записивању учитељевог излагања, на основу чега је запажена смањена активност ученика. Закључујемо да ученици нису били подстакнути на активно и критичко размишљање, размену информација и ставова и извођење закључака. Све ово утицало је да ученици контролне групе углавном буду просечно активни и то највећим делом у централном делу часа (за разлику од ученика експерименталне групе код којих је запажена активност током читавог часа). Високе вредности ученичких активности у експерименталној групи (График 1) потврђују истраживачку хипотезу (X1) која гласи: *Примена креираних модела са применом мултимедијалне наставе при обради наставних садржаја из Природе и друштва у IV разреду утиче на повећање активности ученика у наставном процесу.* Тако је у пракси потврђена тврдња бројних истраживача и методичара да учење којим се активира више чула даје боље резултате него оно код којег ученици пасивно прате наставниково

излагање и објашњавање (He & Huang, 2020; Smirnova et al., 2020). Пажња која се захтева од ученика током праћења одређеног мултимедијалног садржаја доприноси повећаној активности ученика у процесу учења, бољем разумевању наставног градива и већој мотивацији за даље учење, што је и потврђено резултатима добијеним током систематског посматрања ученика у обе групе овог педагошког експеримента.

Будућа истраживања могла би бити усмерена на испитивање утицаја мултимедије не само на активност ученика већ и на њен утицај на развој пожељних способности и вештина код ученика (истраживачке активности, личне компетенције и склоност ка тимском раду). Неко будуће систематско посматрање омогућило би груписање стечених вештина, њихово праћење и даљу анализу.

Ово истраживање представља пример добре праксе који би учитељима дао подстицај за примену мултимедије у циљу веће активности ученика у наставном процесу и осавремењавања наставног процеса у оквиру предмета Природа и друштво, али и као основа за нека будућа истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Austin, Katherine. Multimedia learning: Cognitive individual differences and display design techniques predict transfer learning with multimedia learning modules. *Computer and Education* 53, (2009): 1339–1354.
- Barak, Miri. Ashkar, Tamar. Dori, Yehudit. Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, XXX, (2010): 1–8.
- Bargezar, Nader. Farjad, Shahrooz. Hosseini, Nahid. The effect of teaching model based on multimedia and network on the student learning (case study: Guidance school in Iran). *Procedia– Social and Behavioral sciences* 47, (2012): 1263–1267.
- Bayturan, Semra. Kesan, Cenk. The effect of computer-assisted instruction on the achievement and attitudes towards mathematics of students in mathematics education. *International Journal of Global Education*, vol. 1, issue 2, (2012): 50–57.
- Berk, Ronald. Alan. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5 (1), (2009): 1–21.
- Бранковић, Наташа., Маричић, Оља. Улога ИКТ у стварању подстицајног окружења за истраживачко учење природних наука у разредној настави. Зборник радова са 2. Научне конференције „ИКТ у образовању”. Суботица: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику, 2015, 82–88.
- He, Jinxia. Huang, Xiaoxia. *Using Student-Created Videos as An Assessment Strategy in Online Team Environments: A Case Study*. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 29 (1), (2020): 35–53.
- Khan, Samia. New pedagogies on teaching science with computer simulations. *Journal Science Education Technology*, 20 (3), (2011): 215–232.
- Kirriemuir, John. McFarlane, Angela. *Literature Review in Games and Learning*, No.8, Bristol, Nesta Futurelabs, 2004.

- Lam, Paul. McNaught, Carmel. Design and evaluation of online courses containing media-enhanced learning materials. *Educational Media International* 43 (3), (2006): 199–218.
- Leonard, Jacqueline., Hill, Marc. Using Multimedia to Engage African American Children in Classroom Discourse. *Journal of Black Studies*, Vol. 39, No. 1, (2008): 22–42.
- Маричић, Оља. Примена дидактичког принципа ученичке активности у наставној јединици „Вулкани и земљотреси“ у петом разреду основне школе. *Норма* (2017): 75–84.
- Maričić, Olja. Ivkov-Džigurski, Anđeliја. Stojšić, Ivan. Cvjetićanin, Stanko. Ivanović Bibić, Ljubica. Multimedia Teaching Effectiveness in Natural Science Teaching. *Geographica Pannonica*, 24 (2), (2020): 147–156.
- Маричић, Оља. Ивков-Џигурски, Анђелија. Стојшић, Иван. Ставови ученика и учитеља о примени мултимедије у почетној настави природних наука. *Норма*. 25(1), (2020): 43-52.
- Маричић, Оља. (2020): Утицај мултимедије на постигнућа и мотивацију ученика при обради географских садржаја у настави Природе и друштва, Необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет.
- Matašić, Iva. Dumić, Saša. Multimedijске tehnologije u obrazovanju, *Medijska istraživanja*, 18, br. 1, (2012): 143–151 .
- Mayer, Richard. The promise of multimedia learning: using the same instructions design methods across different media. *Learning instructions* 13, 2, (2003): 125–139.
- Prensky, Marc. *Digital Game-Based Learning*. New York, 2001.
- Prensky, Marc. *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, New York, 2007.
- Pinto, Alexandre. Barbot, Antonio. Viegas, Clara. Silva, Antinio. Santos, Carla. Lopes. Bernardino. Teaching science with experimental work and computer simulations in a primary teacher education course: what challenges to promote epistemic practices?, *Procedia Technology* 13, (2014): 86–96.
- Ромелић, Јован. Ивановић, Љубица. *Дидактички принципи у настави географије*. Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад, 2011.
- Rosen, Yigal. The Effects of an Animation-based on-line Learning Environment on transfer of Knowledge and on the Motivation for Science and Technology Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40 (4), (2009): 451-467 .
- Scardamalia, Marlene. Bereiter, Carl. McLean, Robert. Swallow, Jonathan. Woodruff, Earl. Computer supported intentional learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 5, (1989): 51–68.
- Serin, Oguz. The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *International Journal of Global Education*, vol. 10, issue 1, (2011): 183–201.
- Smirnova, Zhanna. Vaganova, Olga. Vinnikova, Irina. Lapshova, Anna. Golubeva, Olga. *Modern Multimedia Didactic Tools of Interactive Training*. In book: Growth Poles of the Global Economy: Emergence, Changes and Future Perspectives, 485-491, 2020.
- Tüzün, Hakan. Soylu, Meryem. Karakus, Turkan. Inal, Yavuz. Kizilkaya, Gonca. The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers and Education* 52, (2009): 68–77.

- Teh, George. Fraser, Barry. An evaluation of computer assisted learning in geography in Singapore. *Australian Journal of Educational Technology*, 10 (1), (1994): 55–68.
- Haңcer, Ahmet Hakan. Tüzemen, Ahmer Turker. A Research on the Effects of Computer Assisted Science Teaching. *World Applied Sciences Journal* 4 (2), (2008): 199–205.
- Cheng, Yu-Shin. Cheng, Ju-Tzu. Chen, Deng-Jyi. The Effect of Multimedia Computer Instruction and Learning-Style on Learning Achievement. *Wseas Transactions on Information Science and Application*, Issue 1, volume 9, (2012): 24–35.
- Voogt, Joke. Tilya, Frank, van den Akker, Jan. Science Teacher Learning of MBL-Supported Student-Centered Science Education in the Context of Secondary Education in Tanzania. *Journal of Science Education and Technology* 18 (5), (2009): 429–438.
- Wainer, Jacques. Vieira, Paula. Melguizo, Tatiana. The association between having access to computers and Internet and educational achievement for primary students in Brazil. *Computers & Education*, 80, (2015): 68–76.

ACTIVATION OF STUDENTS IN TEACHING NATURE AND SOCIETY APPLYING MULTIMEDIA

Summary: *The goal of modern education is to activate students in the learning process, in order to develop their ability to apply the acquired knowledge and be empowered for lifelong learning. Despite the fact that the Primary Science Teaching should nurture the values of the classical approach to teaching, at some point it is necessary for modern teaching to be oriented towards the introduction of various innovations. In addition to modern forms of teaching, which have shown positive effects in the teaching process, it is desirable to more often implement modern technologies and multimedia tools in the teaching process as well. The aim of this research is to determine the contribution of created models with the application of multimedia teaching to the quality and durability of fourth grade students' knowledge of geographical content within the teaching topic "Work, energy, production and consumption" in relation to traditional teaching. This research examined the influence of created models with the application of multimedia teaching on the activity of students during the teaching process. Assessment of student activity was performed by analyzing data obtained by direct observation during classes. During the experiment, one systematic observation was performed in one department of the experimental group and one department of the control group (a total of 22 protocols), in certain parts of the lesson (introductory, central and final part). The activity and motivation of students in all parts of the carried out lessons was monitored by observation process. The atmosphere in the class and the activity of students in the introductory, central and final part of the class were observed, with special emphasis on their interest in the content being processed, their participation in the discussion, presentation of their views and drawing of conclusions. The protocol of systematic observation enabled the assessment of the degree of motivation of students, depending on whether the content was processed using innovative models with the use of multimedia or in the traditional way. A high level of student activity was observed in the experimental group, compared to the pronounced passivity of the students in the control group. The obtained results confirm that the application of multimedia in the teaching process affects the increase of students' motivation to study teaching contents as well as the increased activity in the learning process itself.*

Key words: *multimedia teaching, classroom teaching, student activity.*

Наталия А. Дунаева²¹

Государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
кафедра педагогики, дисциплин и методик начального образования
г.Тула, Российская Федерация

ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Статья посвящена методике формирования читательской компетентности младших школьников посредством ознакомления с периодической печатью.

Ключевые слова: читательская компетентность, периодическая печать, техника чтения, приемы понимания произведения, самостоятельность выбора, духовная потребность, сознание.

1. Сегодня вопрос о формировании читательской компетенции стоит особенно актуально. Актуальность обусловлена тем, что чтение играет важную роль в формировании личности и нравственном её воспитании, способствует развитию смыслового восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения ребенка. Не случайно серьезное внимание развитию и воспитанию читательской компетенции младших школьников уделяется в ФГОС НОО. Понятие читательской компетентности появилось в методике обучения чтению сравнительно недавно. В документе отмечается, что читательская компетентность – это способность к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества.

1.1. Под читательской компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях. Данное определение отражает информационный подход к чтению, если целью чтения является извлечение из текстов информации, понимание и интерпретация информации, отвечающей информационной потребностью читателя. В такой трактовке понятие «читательская

²¹ dunaeva.63@bk.ru

компетентность» сближается с информационной компетентностью. ФГОС НОО относит информационную и читательскую компетентность к метапредметным образовательным результатам, то есть действиям, формируемым в конкретных учебных дисциплинах.

Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием литературоведческих понятий, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как среде познания мира и самопознания.

1.2. Процессы, происходящие сегодня в детском чтении, сложны и противоречивы. В последние годы резко увеличился выпуск литературы для детей. Расширяется их тематика, содержание, привлекательным становится их оформление. Положительным фактором является издание и вхождение в круг детского чтения «возвращенной литературы» (Л.Чарская, С.Черный, Л.Жаколио, Г.Мало и др.). Возродились детские журналы, выходившие еще до революции 1917 года. Появились новые виды и типы изданий детской литературы (энциклопедии, справочники). Созданы новые серии типа «детский детектив», «фэнтези», «комиксы». Детская периодика становится более разнообразной и дифференцированной (для семейного чтения, досуга, детского творчества).

Вместе с тем наблюдается целый ряд негативных явлений в области детского чтения. С каждым годом уменьшается количество авторов, желающих работать в данной сфере, сокращаются тиражи изданий, уменьшается спрос на продукцию детских издательств. В большей степени, эти явления связаны с развитием информационных технологий и быстрым взрослением детей, которым интереснее сидеть в интернете и просматривать веб-страницы, чем читать иллюстрированные специализированные журналы. Это явление порождает пассивное сознание, поверхностное восприятие, снижает уровень воображения, речевого развития. Важной проблемой является и высокая стоимость изданий для детей. С одной стороны, журналы для младших школьников стали более яркими, привлекательными, с другой — все это приводит к значительному увеличению их стоимости и понижению количества проданных тиражей.

Книга или детские журналы и газеты должны войти в мир ребенка как можно раньше, обогатить этот мир, сделать его интересным, полным необычайных открытий. Ребенок должен любить книгу, тянуться к ней, воспринимать общение с ней как праздник.

2. Периодическая печать для детей в России имеет свою историю.

2.1. Успех первого периодического издания для детей «Детское чтение для сердца и разума» Н.И.Новикова послужил лучшим доказательством той большой роли, которую может и должен играть

журнал в чтении детей. Сначала XIX века детские журналы становятся постоянными спутниками маленького читателя. Именно в I четверти XIX века впервые наблюдалась такая высокая популярность к детским журналам и газетам, и их распространение среди читающего населения. В своем исследовании мы провели небольшой ретроспективный анализ развития периодической печати для детей в России. Для детей издавалось огромное количество журналов, сборников, альманахов.

В 1808 году Н. М. Карамзин выпускает сборник «Детское утешение». В 1805 г. появляется журнал «Пчела, или сборник разных статей в стихах и в прозе для детей, извлеченных из российских писателей», в 1815 г. – «Детский вестник». С 1819 по 1824 гг. С. Глинка издает при «Русском вестнике» журнал «Новое детское чтение». С 1827 по 1833 гг. (с перерывом) Б. Федоров выпускает «Детскую библиотеку», с 1842 по 1864 гг. – А. О. Ишимова «Звездочка» и «Лучи», с 1843 по 1848 гг. – П. Редкин – «Новая библиотека для воспитателя».

Издание «Детский музей» Г. Ушакова (1815 – 1829) включали 154 книги большого формата, которые представляли собой настоящую энциклопедию природоведческих знаний. Полное название журнала ясно говорит о его характере и содержаниях: «Детский музей, или собрание изображений животных, растений, цветов, плодов, минералов, одежд, разных народов в своем естественном виде, древностей и других предметов, служащих для наставления и забавы юношества, сопоставленное и гравированное по лучшим образцам, с кратким изъяснением, соответственным понятию детей».

В начале XX века наиболее популярными и известными стали журналы «Еж» («Ежемесячный журнал» - 1928 – 1936) и «Чиж» («Чрезвычайно интересный журнал» - 1930 – 1941), ведущие редакторы – С. Маршак и Н. Олейников.

Из большого разнообразия детских журналов можно выделить журналы, включающие в себя материалы познавательного, развивающего, обучающего, развлекательного характера. К ним относятся журналы о природе, детские альманахи, юмористические журналы, литературно – публицистические, литературно – художественные. К познавательным журналам и газетам относят следующие: «АБВГД», «Колобок», «Костёр», «Миша», «Мурзилка», «В мире растений», «Весёлые уроки», «Мир техники», «Детская литература», «Детская энциклопедия», «Колокольчик», «Детская роман-газета», «Юный натуралист», «Всемирные следопыты», «Лазурь», «Муравейник», «Отчего и почему», «Путеводная звезда», «Свирель». К развлекательным относятся такие как «Бумажные люди», «Весёлый затейник», «Для самых маленьких», «Карапуз», «Два жирафа», «Микки-Мауз», «Праздник в школе», «Фокус - покус», «Шаровая молния», «Сюрприз», «Винни Пух», «Весёлые картинки», «Жили - были», «Незнайка», «Почемучка», «Я хочу всё знать».

Репертуар для детских журналов сейчас достаточно интересен и разнообразен. Все больше становится изданий, рассчитанных на семейное чтение. Почти вся детская журнальная продукция прекрасно иллюстрирована и красочно оформлена, что привлекает внимание детей. Большинство журналов и газет разнообразны содержанием и насыщены информационным материалом, удовлетворяющим интересы и вкусы детей и их родителей.

2.2. Рассмотрим более подробно несколько журналов, которые, на наш взгляд, представляются наиболее интересными.

«Детское чтение для сердца и разума» – журнал – долгожитель, издается с 1815 года, ежемесячный журнал домашнего чтения для детей младшего школьного возраста. Черно-белый журнал с многочисленными картинками, содержит большое количество литературных произведений (рассказы, повести, стихотворения и т.д.). Содержание журнала очевидно по названию постоянных рубрик: «Ребята и зверята», «Задушевное слово», «Жила-была сказка», «Чудные мгновенья», «Бывает и такое», «Рассказ за рассказом», «Занятные истории», «Читаем всей семьей», «Кроме шуток», «История из истории», «Поэзия детям», «Чудеса в решете», «У нас в гостях».

«А почему?» – «Журнал для мальчиков, девочек и их родителей о науке, технике, природе, путешествиях и многом другом. Спорт, игры, головоломки». Издается с января 1991 года. Журнал представляет собой маленькую энциклопедию для любознательных, отвечает на самые разнообразные вопросы в своих постоянных рубриках: «Тысяч почему?», «Все цвета радуги», «Памятные даты», «Наш мультик», «Теплоходы, самолеты...», «Со всего света», «Музеи мира», «Наш Эрмитаж», «Битвы среди веков», «Великие чудеса», «Преданье старины глубокой», «Игротека», «А еще расскажите», «Данила-мастер», «Когда дедушки и бабушки были маленькими» и другие. В журнале много как познавательного, так и игрового материала. Он красочно оформлен, включает большое количество иллюстраций, фотографий. Вместе с детьми задает и отвечает на вопросы постоянный герой – рыжеволосый мальчик Почемучка.

«Детская роман-газета» (от «детского чтения для сердца и разума») предназначена для внеклассного чтения. Девизом являются слова нашего историка Н. М. Карамзина «журнал для серьезного, вдумчивого чтения». Постоянные рубрики: «Умелые руки», «Путешествие во времени», «Из истории слов», «Уголок России», «Живой уголок», «Страничка детского творчества».

«Мир техники для детей» – детский познавательный журнал, издается с 1999 года. Журнал посвящен исключительно миру техники (воздушный, военный, наземный транспорт, оружие). Постоянные рубрики: «Мир авиации», «Знаете ли вы?», «Наш автосалон», «Морская серия», «История оружия», «Выставочный зал». Большое количество

фотографий, иллюстраций, конструирование из бумаги самолет, танков и т.п. Статьи, материалы, которые там публикуются подобраны с учётом возрастных особенностей младших школьников – там много стихов, небольших рассказов и сказок, журнал хорошо проиллюстрирован – что обеспечивает наглядность и доступность информации.

«Детская энциклопедия» выходит с января 1996 года. Ежемесячный журнал, оформлен в виде маленькой энциклопедии, в алфавитном порядке расположены понятия, определения с многочисленными иллюстрациями, схемами. Каждый выпуск посвящен одной теме (например, «Локомотивы», «Интернет», «Железная дорога и т.п.). Есть постоянная рубрика «Спросите у Сережи» на вопросы читателей отвечает учащийся 7 класса.

«АБВГД» – детский веселый полезный журнал с разнообразным познавательным-развлекательным содержанием, в которое включены сказки, игры и уроки, ребусы, кроссворды (филворд), рассказы, сценарии спектаклей для утренников, викторины, театр.

«Трамвай» – сравнительно новый журнал обладает богатым познавательным материалом. Например, в рубрике «автомобильный салон» рассказывает много интересного о машинах (исторические моменты создания автомобиля, его конструкция, современные виды), что такое компьютер и чем его кормить, как с ним обращаться.

«Клёпа» выпускается с 1990 года. Каждый выпуск посвящен одной общей теме. Главные герои журнала девочка Клёпа и её друг собачка Филиппыч. Кроме познавательного материала много игр по теме на закрепление. Красочный, иллюстрированный, привлекательный.

«Миша» - ежемесячный иллюстрированный журнал для мальчиков и девочек. Выходит с июля 1983 года, распространяется в 35 странах. Главный герой журнала – медвежонок Миша. В каждом номере серийные рассказы-комиксы, кроссворды, викторины. Постоянные рубрики: «Шутки-мишутки», «Миша-путешественник» (изучение иностранных языков – игровые занятия), «Здравствуй, незнакомый друг!» (письма читателей), «Галерея Миши» (произведения изобразительного искусства, музеи, памятники, разное), «Почта Миши», «Тебе в коллекцию» (например, коллекция автомобилей, различные модели и марки), «Сказки народов России», «Чудеса да и только», «Разные разности», «Сделай сам».

«Дошкольник, младший школьник» – журнал для занятий с детьми. Издается с января 2001 года. Содержание: «учимся читать, считать – вид рабочей тетради», развитие речи, «задушевные беседы», «кодекс безопасности», «изучаем английский», «сделаем вместе». В каждом номере находится вкладыш с консультациями или конспектами занятий для родителей, воспитателей.

Стоит упомянуть о журнале «Свирель». Это детский экологический журнал для чтения в кругу семьи и в школе. Выходит раз в месяц. Журнал «Свирель» поможет детям лучше понять природу. Он знакомит

детей с редкими и исчезающими видами растений и животных, которых еще можно спасти, рассказывает о заповедниках, о трудной жизни деревьев в городе, о том, почему исчезают реки, о растениях-паразитах и многом другом. Журнал прекрасно иллюстрирован и удобен для чтения, потому что тексты в нем небольшие и компактные.

В области изучения проблем детской периодики известны работы специалистов Арзамасцевой И. Н.²², Володиной Е. В.²³, Налимовой Т. А.²⁴, Рябковой А. А.²⁵ и др.

З. Н. Н. Светловская считает, что расширение круга чтения младших школьников во многом связано со систематической работой учителя по включении периодики в круг детского чтения. В своих работах она предлагает методику по введению периодики в круг детского чтения, а так же приводит в качестве примера структуру урока, на котором дети знакомятся с журналами и газетами.

По мнению С. В. Фроловой, концепция использования детской прессы представляет собой следующее: транслируя максимум публицистической, беллетристической научной информации всех сфер общественного бытия, адаптируя их к возрастным особенностям читателей в разные периоды детства, обеспечивая соответствующие формы мышления и восприятия, содействовать развитию и становлению личности, социализации юных граждан²⁶.

Н. Н. Светловская отмечает, что ориентировка в журнале, а тем более в газете значительно труднее ориентировки в книге и обучение ей возможно лишь после того, как ребенок овладел трудностями первого порядка. Именно поэтому учебное аналитическое рассмотрение детской периодики отодвинуто для учащихся на основной этап обучения чтению. К этому времени и техника чтения у учащихся улучшилась, и навык чтения окреп, и книги уже одним своим видом стали вызывать интерес. Вот теперь, когда книги «заговорили», можно и нужно добавить детям знаний и умений, недостающих им, чтобы осознанно «беседовать» с журналом.

Учитель выбирает газеты и журналы для урока в качестве учебного материала в зависимости от своих вкусов, интересов учащихся и от возможностей школы. После того, как журнал выбран, с ним можно начать работу.

Н. Н. Светловская предлагает следующую структуру урока, по ознакомлению с журналом.

²² Арзамасцева И. Н., Николаева С.А. Детская литература. М.: Академия, 2009. 576 с.

²³ Володина Е. В. Опыт оценки детской периодической издательской модели в современности // Научные труды факультета журналистики Кубанского государственного университета. Краснодар: Новация, 2011. С. 166- 170.

²⁴ Налимова Т. А. Организация работы с дополнительными источниками информации на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2016. № 8. С. 28-32.

²⁵ Рябкова А. Периодика для младших школьников // Школьная библиотека. 2001. № 6. С. 45-47.

²⁶ Фролова С. В. Российские периодические издания для детей: обзор и классификация // Начальная школа. 2003. № 1. С. 108-113.

Первый этап знакомства – самостоятельное рассматривание журнала в течение 10-12 минут каждым ребёнком, за это время некоторые могут успеть не только что-то рассмотреть в журнале, но и прочитать то, что их заинтересовало.

Второй этап – коллективный анализ увиденного, рассмотренного, прочитанного, т.е. устанавливается, что каждый ребёнок мог прочитать и увидеть в журнале, какая информация ему интересна и проста для осознания.

На третьем этапе, в процессе коллективного чтения-рассматривания своих номеров дети знакомятся с терминами «периодика», «периодический», «журналист», «редактор», «тираж», «номер», «экземпляр», которые сообщает им учитель. Под руководством учителя, они узнают, сколько номеров этого журнала выходит в год, каким тиражом – то есть, сколько людей могут приобрести этот журнал и прочитать.

Образец записи на карточку предлагается детям или на том уроке, который был посвящен журналу, или на следующем. Порядок записи, адресующей читателей к журналу, осваивается детьми сразу: название, год издания, номер, страница, наиболее интересный материал.

В заключительный период основного этапа обучения, воспроизведя накопленные знания и умения на одном из первых уроков, посвященных какому-то более сложному журналу, например журналу «Юный натуралист», учащиеся усваивают образец записи материалов из детской периодики на карточку. Как показывает практика, отмечает Н.Н.Светловская в своём пособии, этих двух уроков, отделенных друг от друга полугодием самостоятельной работы, учащимся оказывается достаточно, чтобы овладеть умением квалифицированно знакомиться без посторонней помощи с любыми доступными журналами.

Тот же автор отмечает, что, если анализу работы с детскими журналами посвящено два урока, то анализу детской газеты надо посвятить всего один урок в конце первого периода основного этапа обучения чтению, чтобы затем отрабатывать с детьми привычку систематически обращаться к газете и использовать помещенные там материалы на уроках по всем предметам и во внеурочное время²⁷.

Таким образом, детская периодика – прекрасное средство для расширения круга чтения детей. Мы учим использовать дополнительные источники информации в процессе обучения, развиваем познавательную активность, расширяем читательский кругозор и читательский интерес, а в итоге получаем вдумчивого читателя, для которого чтение – это один из способов познания окружающей действительности и себя самого.

²⁷ Фролова С. В. Российские периодические издания для детей: обзор и классификация // Начальная школа. 2003. № 1. С. 108–113.

ЛИТЕРАТУРА

- Арзамасцева, Ирина Николаевна, Николаева, Софья Анатольевна. Детская литература. Москва: Академия, 2009.
- Вологина, Екатерина Владимировна. Опыт оценки детской периодической издательской модели в современности. Научные труды факультета журналистики Кубанского государственного университета. Краснодар: Новация, 2011, 166- 170.
- Налимова, Татьяна Анатольевна. Организация работы с дополнительными источниками информации на уроках литературного чтения. Начальная школа, 8 (2016): 28-32.
- Рябкова, Алевтина Ивановна. Периодика для младших школьников. Школьная библиотека, 6 (2001): 45-47.
- Светловская, Наталья Николаевна, Пиче-оол, Татьяна Семеновна. Методика обучения творческому чтению. Москва: Юрайт, 2017.
- Фролова, Светлана Владимировна. Российские периодические издания для детей: обзор и классификация. Начальная школа, 1 (2003): 108-113.

PERIODIC PRINT AS A MEDIUM FORMATION OF THE READING COMPETENCIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Summary: *The article is devoted to the methodology of forming the reading competence of primary schoolchildren through familiarization with periodicals.*

Key words: *reading competence, periodicals, reading technique, methods of understanding a work, independence of choice, spiritual need, consciousness..*

ПЕТИ ДЕО
УМЕТНОСТ

Божана Н. Рашковић
Снежана П. Перишић

Божана Н. Рашковић²⁸

Снежана П. Перишић²⁹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

НАРОДНА МУЗИЧКА ТРАДИЦИЈА РАШКЕ ОБЛАСТИ У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: У раду се разматра народна музичка традиција Рашке области са становишта наставе Музичке културе и Српског језика. Циљ је да се утврди могућност коришћења садржаја народне музичке традиције Рашке области у наставном процесу уз представљене примере народних песама које могу да послуже учитељима при упознавању ученика са певачком музичком традицијом овог поднебља и лепотом народне књижевности. Закључено је да примена наведених садржаја у настави доприноси упознавању и разумевању народног ставралаштва Рашке области као и њеном очувању.

Кључне речи: народна музичка традиција, настава, Музичка култура, Српски језик, Рашка област.

УВОД

Проучавањем и анализом садржаја програма млађих разреда основне школе запажамо да се у њима готово не појављују народне песме, игре уз песму, композиције намењене слушању или свирању, које приказују и упознају ученике са музичком фолклорном традицијом Рашке области (*Правилник о плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања – Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – др. Правилник, 7/2011 – др. Правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016, и 12/2018*). Увидом у емпиријска истраживања (Рашковић и Бошковић, 2019; Рашковић 2019), којима се утврђује заступљеност у настави и познавање народне музике наведене области од стране учитеља и ученика, закључено је да у наставном процесу учитељи веома ретко користе одговарајуће музичке

²⁸bozana.raskovic@pr.ac.rs

²⁹snezana.perisic@pr.ac.rs

садржаје, а самим тим познавање истих од стране ученика није на задовољавајућем нивоу. Закључак наводи да народне песме, игре, обичаје, обреде, инструменте и народну ношњу Рашке области треба понудити као наставно средство кроз које ће се остваривати методски поступци Музичке културе. Осим у настави Музичке културе, народна музика Рашке области може имати примену у реализацији наставе великог броја предмета млађег школског узраста кроз појам корелације садржаја. Вилотијевић и Вилотијевић (2008) истичу да корелација наставе означава повезивање суштинских елемената наставе у једну складну целину са циљем формирања јединственог погледа на свет. Наведено омогућава да у раду представимо примере песама Рашке области које могу имати примену у настави Музичке културе и Српског језика. Прикупљањем, анализом и одабиром народне музичке грађе Рашке области, која одговара дечјем узрасту и применљива је у настави, упознаћемо децу са музичким наслеђем, пробудити свест о великој вредности ове музичке грађе, развити потребу њеног очувања и неговања и развити љубав према њој.

НАРОДНО МУЗИЧКО СТВАРЛАШТВО РАШКЕ ОБЛАСТИ У ЕТНОМУЗИКОЛОШКОЈ И МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКОЈ ЛИТЕРАТУРИ

Рашка област, која припада југозападном делу Србије, није у довољној мери истражена са етномузиколошког становишта. Из наведеног указујемо да ће у раду бити представљена музичка традиција оних предела који су заступљени у етномузиколошкој и музичко-педагошкој литератури, а то су: Рашка, Нови Пазар, Сјеница, односно Пештерска висораван.

Народно музичко стваралаштво Рашке области је разматрано у радовима Миодрага Васиљевића (1953), Петра Вукосављевића и сар. (1984), Сулејмана Ћатовића (1985), Биљане Павловић (2004) и Божане Рашковић (2012). Анализом литературе која садржи музички фолклор овог поднебља запажен је различит приступ наведених аутора у сабирању и објављивању музичке грађе, као и то да је музичка грађа овог краја изузетно богата и разноврсна.

Заинтересован за народну музичку област у којој се формирала и обликовала српска култура, Миодраг Васиљевић је с посебним је жаром приступио истраживању Санџака. Сакупљена, класификована и анализирана грађа објављена је у зборнику под називом *Народне мелодије Санџака* (Васиљевић, 1953). У истраживању Санџака аутор представља народну музичку грађу кроз анализу тоналних основа, метричку анализу и анализу облика. У заглављу сваке од 400 записаних песама постоји назнака која означава њену функцију, али класификација песама у односу на њихову намену нигде није посебно назначена. Иако

сам аутор у предговору збирке указује на сеоско порекло свих забележених примера, развијена мелодика љубавних песама указује на велики утицај варошке вокалне традиције. Миодраг Васиљевић и сам то осећа, те претходну тврдњу донекле ублажава речима: „У санџачким песмама село има превагу у тексту, град у лепоти интерпретације мелодије” (Васиљевић 1953).

Петар Вукосављевић, Оливера Васић и Јасна Бјеладиновић у збирци *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни* (Вукосављевић и сар. 1984) обједињују свој истраживачки рад, чиме приказују комплетнију слику фолклорних особености овог краја. Петар Вукосављевић у првој целини представља збирку народних мелодија Пештерско-сјеничке висоравни као грађу за даље проучавање музичког фолклора. Попевке су презентиране према амбитусу, а приказане су и три врсте извођења: једногласје, истогласје и двогласје. Оливера Васић у проучавању игара Пештерско-сјеничке висоравни тежиште свог истраживања базира на пореклу појединих игара, њиховом развоју, мењању и нестајању. Ауторка сматра да се на Пештерско-сјеничкој висоравни, захваљујући изолованости становништва (нарочито муслиманског), очувао један старији играчки слој који ће омогућити да се потпуније сагледа развој игара у Србији, не само у Висорани (Вукосављевић и сар. 1984: 311), док Јасна Бјеладиновић у раду представља карактеристике српске и муслиманске, женске и мушке народне ношње у другој половини XIX века до ослобођења 1912, затим у периоду од 1912. до Другог светског рата и од Другог светског рата до данас.

За градом вода студена (Ћатовић 1985) назив је збирке од осамнаест народних песама из Санџака, аранжираних за женски, мушки и мешовити, а капела (a cappella) хор. Аутор збирке Сулејман Ћатовић је све народне песме научио у своме завичају, и оденувши их у уметничко рухо, решио да их врати народу у коме су поникле овом збирком. Друга збирка истог аутора *Свака тица гн'јездо има* (Ћатовић 1989) на исти начин као у претходној збирци обрађује народне песме овог поднебља. Збирка је састављена од двогласних композиција за хор или групу, четворогласних композиција за женски хор и четворогласних композиција за мешовити хор.

Анализом збирке Биљане Павловић *Рашански мотиви* (2004), примећујемо другачији третман народног музичког материјала Рашке области. Фолклорна музичка баштина Рашке области је у овој збирци приказана кроз призму дидактичко-методичког рада у настави музичке културе у основној школи. Збирка је конципирана тако да понућени избор бројалица, песама и игара југозападног дела Србије користи наставницима музичке културе и олакша им рад на упознавању ученика с народним стваралаштвом.

У магистарском раду Божане Миловановић (Миловановић 2012), под називом *Музички фолклор Рашке области у функцији наставе у млађим разредима основне школе*, разматрају се могућности коришћења народног музичког стваралаштва Рашке области у настави музичке

културе, као и у реализацији програма свих предмета у којима се традицијски садржаји појављују. У предлогу је представљена збирка која садржи народне песме Рашке области и која може послужити учитељима при избору народне музичке грађе овог краја.

Избор народних песама из Рашког округа у настави Музичке културе и Српског језика у млађим разредима основне школе

Тонски низ већине песама претежно обухвата квартни и квинтни амбитус. Завршеци су углавном на другом ступњу као квинтне доминанте, што је уобичајено у народним песмама. Мелодије садрже једноставне ритмичке обрасце, најчешће у оквиру 2/4, 3/4 и 4/4 такта.

Текстови песама су тематски разноврсни. Говоре о обичајима, обредима, љубавним осећањима, патриотизму, чобанском животу, раду и уопште о догађајима из свакодневног живота. У текстовима је заступљена како екавица староседеоца, тако и јекавица црногорског и босанско-херцеговачког дијалекта.

Како се може уочити, тематско одређење песама из Рашког краја указује на разноликост народне лирике. Како Деретић (2011) указује, народна лирика означава тематску и стилску различитост која означава лепоту српске народне књижевности, док „нема ниједне области народног живота, ниједне радње, ниједног посла што се колективно обавља, а да није праћен песмом или да није изражен у песму” (Деретић 2011: 317). Наводе потврђују и наведена истраживања музичке падагошке литературе, што имплицира да се народно стваралаштво, у нашем раду Рашке области, може изучавати и на часовима Српског језика.

При избору примера који ће бити представљени пажња је усмерена на карактеристике народних песама, њихову васпитно-образовну вредност, музичке способности деце млађег школског узраста и програмске захтеве.

Овце пасла чобаница Јања

забележио
Миодраг Васиљевић

Ов - це па - сла чо - ба - ни - ца Ја - ња,
чо - - - ба - ни - ца Ја - ња,

Овце пасла чобаница Јања.
Овце пасла, крај горе стајала.
Сва се гора од лица сјајала.
Све од лица и зелена венца.

На просторима Рашког краја становништво се претежно бавило сточарством, тако да велики број песама зрачи пасторалном тематиком и припада групи чобанских песама. У песми је алегорично описана лепота чобанице Јање, док зелени венац наговештава да је девојка пред удајом.

Музичка култура

Песма одговара увођењу у наставу у **трећем разреду** кроз активност: *обрада песме по слуху*.

Поступни покрет мелодије у обиму терце могао би да одговара и ученицима првог и другог разреда само у другом, нижем тоналитету, док би овај пример у ге-молу одговарао способностима ученика трећег разреда и био у функцији развијања осећаја за ритам.

Српски језик

Песма као књижевноуметнички текст омогућава ученицима да с разумевањем читају и описују свој доживљај песме, док наведено дело може имати примену у тумачењу стихова, поређењу и препознавању стилских средстава у трећем разреду. У погледу наставе граматике, песма као лингвометодички текст може омогућити препознавање врста речи и њихових одређења, док се култура писаног и усменог изражавања поспешује кроз вежбе описивања.

Поранила Јагода на воду



Поранила Јагода на воду.
За Јагодом, Радоје на коњу.
За Радојем, Јагодина мајка.
Стан' причекај Радоје на коњу.
Тамо ми је Јагода на воду.
Млада ми је, преварићеш ми је.

Музичка култура

Песма одговара увођењу у наставу у **млађим разредима** кроз активност: *обрада песме по слуху*.

Мелодија је, као и у већини песама из села у околини града Рашке, у амбитусу кварте, а ритам и поред пунктираних тонских трајања одговара способностима ученика, тако да је песма погодна за обраду у млађим разредима основне школе. У том узрасту поред развијања елементарних видова музичких способности (осећаја за ритам и мелодију, музичког памћења, овладавања гласовним могућностима), треба остварити и естетске елементе, па стога у овој песми посебну пажњу треба посветити чистоћи изговора текста – дикцији. У томе велику улогу има интерпретација наставника, тако да свако наставниково извођење песме при обради захтева и посебну спремност и ангажованост. Литерарни текст представиће начин живота и некадашње прилике у Рашком крају (Село Ковачи).

Српски језик

Како се у тексту песме уочава управни и неуправни говор, указујемо да песма погодује усвајању и примени правописних норми које се односе на наведену појаву. Песма може послужити као предлог за правописну вежбу, утврђивање усвојеног правила употребе управног и неуправног говора и модела које подразумевају.

Наша дода



Наша дода Бога моли.
Да удари ситна киша.
Да ороси поља наша.
Поља наша и ливаде.
Наша дода преко села.
А облаци преко неба.
Додоа брже, облак брже.
Блага киша понајбрже.

У групу обредних песама спадају и додолске песме, које исказују веровање да певање оваквих песама може утицати на повољнија збивања у природи. У сушним данима група младих девојака, на челу са додолом окићеном различитим биљем и травама, обилазиле су куће по селима и певале додолске песме. Додолу, чији плес су пратиле додолске песме, домаћице би поливале водом, верујући да ће тај обред призвати кишу (Деретић 2011).

Музичка култура

Песма је погодна за увођење у наставу у **четвртном разреду** кроз активност *обрада песме по нотном тексту*.

Мелодија ове песме је мирна, без скокова, у обиму $ce_1-e_f_1$ једноставног ритма у такту 4/4 са завршетком на другом ступњу. Обрадом песме по нотном тексту утврдила би се четворodelна подела уз уочавање, доживљај и извођење осмине паузе.

Српски језик

Увођењем ученика у доживљавање, разумевање, анализирање и процењивање књижевних вредности допринело би се развијању љубави према народној књижевности и традицији, што је наставна обавеза у млађим разредима основне школе, са посебним акцентом на народно лирско стваралаштво у четвртном разреду.

Расла танка конопљица

записала Божана Миловановић



Расла танка конопљица,
танка, танка.
Расла танка конопљица,
ој, нека, нека.

Испод куће у ливади.
То не беше конопљица.
Но то беше девојчица.
Левом руком косе чешља.
А десном се Богу моли.
Дај ми Боже беле дворе.
И у двору лепо моме.

Музичка култура

Песма је погодна за увођење у наставу у **четвртном разреду** кроз активност *обрада песме по нотном тексту*.

Обим мелодије (тетрахорд до, ре, ми, фа), ритам (осмине и четвртине) и садржај текста песме одговара способностима деце млађег школског узраста. У функцији наставе ова песма би била погодна за обраду у четвртном разреду основне школе ради доживљаја и обраде приме и секунда волте. Након доживљаја песме ученицима треба указати и навести их да примете другачији мелодијско-ритмички завршетак при понављању стиха, а потом обрадити песму уз објашњење и упознавање с

новим појмом основа музичке писмености. Песма је погодна у савладавању мелодијско-ритмичких појава прописаних Програмом за четврти разред у функцији савладавања приме и секунда волте кроз извођење по нотном тексту.

Српски језик

Песма може имати функцију у тумачењу стихова, поређењу, препознавању стилских средстава у трећем разреду основне школе. Погодна је при стицању знања о народном стваралаштву. У разговору о литерарном тексту ученици се могу упознати с посленичким песмама као врстом народних лирских песама, а ова песма представити као њихов пример у Рашком крају.

Ој, ливадо росна траво



Ој, ливадо росна траво,
кој по теби чува стадо?
Чувала је девојчица
од шеснајес годиница.

Музичка култура

Песма одговара увођењу у наставу у **првом и другом разреду** кроз активност *обрада песме по слуху*.

Због мелодијско-ритмичког тока песме обради би се могло приступити у првом или другом разреду и допринело развоју музичких способности, а доживљај и извођење трodelне мере у песми био би добра припрема при каснијој обради у четвртом разреду основне школе. У разговору о литерарном тексту ученике би упознали са чобанским песмама и начином живота и рада људи у коме је песма настала (Село Ковачи).

Песма одговара увођењу у наставу у **четвртом разреду** основне школе кроз активност *обрада песме по нотном тексту*.

Такт 3/4 у народним песмама Рашког краја не појављује се често, тако да је ова песма једна од малобројних у материјалу који је прикупљен, преко које ученици могу да увежбају певање по нотном тексту у трodelу. Због једноставности мелодијски-ритмичке грађе, са обрадом ове песме по нотном тексту, ученици се могу сусрести одмах по обради трodelне мере.

Српски језик

Песма *Ој, ливадо росна траво* представља погодан пример народне књижевности увођењу ученика у доживљавање, разумевање и анализирање народне поезије у другом разреду када је реч о настави књижевности, док је погодна и при обради реченица по значењу (упитна, обавештајна) када је у питању настава граматике, а у домену културе говора може бити подстицај за вежбе описивања, причања и вежбе рецитовања.

ЗАКЉУЧАК

Настава је сложен и одговоран процес који захтева осмишљено и пажљиво планирање и припремање. Планирање омогућава ефикаснији процес наставног рада и постизање бољих резултата, а састоји се од размишљања о предстојећим садржајима и предвиђања како се поступа у одређеним ситуацијама ради остваривања жељеног циља. Указано је да песме из Рашке области омогућавају корелацију између предмета на примеру наставе Српског језика. Музички фолклор, као саставни део човекове духовне културе, најбоље осликава културне особине једног народа и као такав може имати примену не само у настави музичке културе већ и у реализацији програма свих предмета у којима се традицијски садржаји појављују.

Традиционални садржаји обухваћени програмом Српског језика могу се занимљиво реализовати применом музичког фолклора у настави. У програмима је између осталог дат велики број народних песама (лирских и епских), које се, како је већ истакнуто, у народу не казују, већ чине јединство текста и мелодије па је и логично да у настави буду тако представљене. Нажалост, многим текстовима недостају мелодије, тако да се оне не могу представити у свом оригиналном облику, али се у настави могу користити оне песме које садрже оба елемента, и текст и мелодију, које ће на прави начин ученицима моћи да приближе културне особине, говорне карактеристике, начин живота, обичаје нашег народа. Увођење песама као мелопоетских целина може помоћи размевању и бољем емоционалном доживљају и оних песама које су на неки начин окрњене, јер не садрже мелодију, а имају велику књижевну вредност и постоје у наставним програмима.

ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, Миодраг. *Народне мелодије у Санџаку*. Београд: Српска академија наука, 1953.
- Вилотијевић, Младен, Вилотијевић, Нада. *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет, 2008.

- Вукосављевић и сар. *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни*. Београд: Радио Београд, 1984.
- Деретић, Јован. *Историја српске књижевности*. Београд: Sezam book, 2011.
- Миловановић, Божана. *Музички фолклор Рашке области у функцији наставе у млађим разредима основне школе*. Магистарска теза одбрањена на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 2012.
- Павловић, Биљана. *Рашански мотиви*. Рашка: Центар за културу, образовање и информисање „Градац“, 2004.
- Рашковић, Божана, Бошковић, Краса. Заступљеност народног музичког стваралаштва Рашког краја у наставном процесу, Љиљана Пауновић и Слађана Видосављевић (ур.). Тематски зборник радова *Иновативни приступ васпитању и образовању: стање, дилеме, перспективе*. Лепосавић: Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, 2019, 515–527.
- Рашковић, Божана (2019). Познавање народне музичке грађе Рашког краја ученика четвртог разреда основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу бр.13, (2017): 241–250.*
- Ћатовић, Сулејман. *За градом вода студена*. Београд: Општински савез интересне заједнице Сјеница и Савез аматера Србије, 1985.
- Ћатовић, Сулејман. *Свака тица гн'јездо има*. Сјеница: Самоуправна интересна заједница културе Сјеница, 1989.

FOLK MUSIC TRADITION OF THE RAŠKA AREA IN THE FUNCTION OF TEACHING MUSIC CULTURE AND SERBIAN LANGUAGE IN THE YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *This paper discusses the folk music tradition of the Raška region from the point of view of teaching Music Culture and the Serbian language. The aim is to determine the possibility of using the content of folk music tradition of the Raška region in the teaching process with examples of folk songs that can serve teachers in introducing students to the singing music tradition of this region and the beauty of folk literature. It was concluded that the application of the mentioned contents in teaching contributes to the acquaintance and understanding of the folk art of the Raska region as well as its preservation.*

Key words: *folk music tradition, teaching, Music culture, Serbian language, Raška region*

ШЕСТИ ДЕО
**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ
НАУКЕ**

Раїса Є. Цветкович
Людмила В. Прокопчук

Раїса Є. Цветкович³⁰

Університет у Приштині з тимчасовим перебуванням у Косовській
Митровиці, Факультет дошкільної і початкової освіти, Республіка Сербія

Людмила В. Прокопчук³¹

Вінницький державний педагогічний університет імені М.
Коцюбинського кафедра української мови, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19³²

Анотація: У статті йдеться про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах в контексті нових викликів, спричинених пандемією COVID-19. Проаналізовано особливості використання інтерактивних методів навчання, зокрема методу проєктів. Описано методику застосування методу проєктів. Подано алгоритм роботи студентів над проєктами різних типів.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, інтерактивні методи навчання, метод проєктів, здобувачі вищої освіти.

За даними Центру громадського здоров'я 29 серпня 2021 року в Україні зафіксовано 749 нових підтверджених випадків коронавірусної хвороби COVID-19 (з них дітей – 55, медпрацівників – 6).

Старт вакцинації від COVID-19 в Україні відбувся 24 лютого 2021 року. Від початку кампанії проведено усього 8 931 640 щеплень. Загалом у світі: понад 217,2 млн людей захворіли від початку пандемії (+452 тис. за попередню добу), понад 4,5 млн померли (+7 443), 194 млн вилікувалися (+428 тис.).

Новий навчальний рік вже стартує. Поки що складно спрогнозувати, як на нього вплине пандемія коронавірусу: восени в Україні може розпочатися чергова хвиля захворюваності, причому на більш небезпечний штам «Дельта», а значить освітні установи можуть знову перевести на дистанційне навчання.

³⁰raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

³¹liudapro578@gmail.com

³²Ця робота була розроблена в рамках проєкту «IMP002 - Дослідження освітньої діяльності та виховної роботи в умовах пандемії COVID-19 - онлайн -навчання, дистанційне навчання, гібридне навчання. Аналіз цифрових компетенцій освітян та цифрової зрілості шкіл», який підтримується та фінансується Факультетом дошкільної і початкової освіти у м. Призрен-Лепосавич, Університет Приштина-Косовська-Митровиця.

Пандемія COVID-19 внесла істотні корективи в організацію освітнього процесу у вищій школі, спричинивши пошук альтернативних форм і методів навчання. Формат онлайн-навчання детермінував використання інтерактивних методів, які мають необмежені можливості щодо самостійного використання студентами навіть без допомоги викладача. До того ж ці методи значною мірою впливають на внутрішню структуру особистості: мотивацію, ціннісні настанови, інтереси й потреби. На переконання науковців, людина запам'ятовує 10% прочитаного, 20% почутого; 30% побаченого; 50% побаченого і почутого; 80% того, що говорить сама; 90% із того, що засвоїла внаслідок самостійної діяльності (Karnikau R., Mc Elroy F. 1975: 37).

Шок від впливу пандемії COVID-19 на освіту в усьому світі був безпрецедентним. Це призвело до значних змін у цій сфері, уповільнивши розвиток суспільства. За даними Організації Об'єднаних Націй, коронавірус викликав найбільші проблеми в історії в системі освіти, торкнувшись майже 1,6 мільярда студентів в більш ніж 190 країнах на всіх континентах. Закриття шкіл і навчальних закладів торкнулося 94 відсотки учнів у всьому світі, 99 відсотків з яких проживають в країнах з низьким і середнім рівнем доходів.

До середини квітня 2020 року 94 відсотки студентів у всьому світі постраждали від пандемії, тобто, давайте подумаємо про масштаб цифр, 1,58 мільярда дітей і молодих людей охоплені освітою від дошкільного до вищої освіти в 200 країнах.

Криза посилює нерівність в освіті за рахунок скорочення можливостей для найбільш вразливих - дітей, молоді, бідних або сільських жителів, дівчаток і жінок, біженців, людей з обмеженими можливостями і внутрішньо переміщених осіб. Батьки або змушені залишатися вдома і втрачати роботу, або відправляти своїх дітей на роботу, як це має місце в бідних африканських країнах. Близько 23,8 мільйона дітей і молодих людей у всьому світі можуть втратити доступ до освіти через наслідки пандемії.

Впровадження інноваційних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців - це пріоритетний напрямок реформування освіти в Україні, про що йдеться в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про державний освіту». програма інформатизації»; в Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки; в Концепції розвитку педагогічної освіти та ін. Це питання стало особливо актуальним в контексті нових викликів, пов'язаних з пандемією COVID-19.

Проблему використання інтерактивних методів навчання, а отже й методу проєктів, активно досліджують у сучасній дидактиці (Н. Годованець, Н. Голуб, Р. Гуревич, Н. Кухар, Л. Прокопчук, Н. П'яст, Т. Симоненкота ін.). Педагогічні закономірності використання проєктного методу досліджували І. Єрмаков, В. Симоненко, Ю. Хотунцев та ін., методичні особливості його застосування стали предметом наукових

зацікавлень Г. Алябушевої, М. Матяш, І. Нікітіної та ін. На переконання Н. Голуб, саме проєктидають змогу зробити освітній процес особистісно зорієнтованим. Однак питання ефективності їхнього застосування в умовах карантинних обмежень досліджено недостатньо. Викладання є невід'ємною частиною шкільної роботи. Планується і організовано навчання учнів відповідно до встановленої навчальної програми. Три основні фактори, без яких не може бути мови про викладання, це: вчитель, учень та зміст викладання. З цих термінів термін пояснюється з цієї нагоди студент, тому що був період, коли цей фактор навчання нехтувався, пасивний.

Метод проєктів—це «спосібд осягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що має завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим чи тим способом» (Кухаренко, Бондаренко 2020: 89). Метод проєктів слугує ефективним засобом формування професійно значущих компетенцій студентів, адже він сприяє вдосконаленню вмінь працювати автономно, ефективно шукати інформацію, критично оцінювати її й систематизувати; володіти методами наукового пізнання і творчої діяльності; обґрунтовувати свою позицію; уміння втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам; презентувати результати своєї діяльності.

3-поміж визначальних ознак, які характеризують цей метод, пріоритетними, на наше переконання, постають такі: інтегративність, проблемність, самостійність, особистісна зорієнтованість, результативність. Використання методу проєктів створює умови для творчої самореалізації студентів, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей.

Методика організації проєктної (Головко 2019: 49) та дослідницької діяльності учнів передбачає поетапність у діяльності вчителя і учня, а саме: 1) виявлення рівнів сформованості ключових компетентностей; 2) створення системи завдань для учнів, виконання яких забезпечить досягнення того чи іншого рівня; 3) визначення етапів діяльності вчителя фізики щодо вивчення теми курсу; 4) встановлення взаємозв'язку компетентностей з видами діяльності учнів і формами діагностики сформованості ключових компетентностей; 5) розробка рекомендацій по залученню учнів до різних форм проєктної та дослідницької діяльності.

Проєктний метод завжди передбачає актуалізацію якоїсь важливої проблеми та її самостійне розв'язання. Успішній реалізації будь-якого проєкту сприяє чіткий алгоритм роботи, що, зі свого боку, передбачає: окреслення мети проєкту; концептуалізацію майбутньої діяльності; визначення конкретних завдань і прогнозування певних результатів; формулювання гіпотези; добір матеріалів; аналіз і, за потреби, коригування, одержаних результатів; представлення результатів роботи.

Пропонують класифікувати проєкти за різними ознаками: за предметним змістом (монопроєкти, міждисциплінарні проєкти); за

діяльністю, що домінує в проєкті (дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, ознайомлювальні, прикладні); за характером контактів (внутрішні (регіональні) і міжнародні); за терміном виконання (короткотривалі і довготривалі); за кількістю учасників (індивідуальні, групові); за характером координації проєкту (з відкритою координацією і з прихованою координацією) та ін.

Форму проєктів зумовлює зміст, тип і мета проєктної діяльності. Кількість і теми проєктів передбачено в робочих програмах навчальних дисциплін. На роботу над проєктом відводимо тиждень (індивідуальні творчі, інформаційні) чи місяць (дослідницькі).

До прикладу: *Тема індивідуального творчого проєкту «Заговори, щоб я тебе побачив».*

Мета роботи учасників проєкту – підготувати виступ на одну із запропонованих тем:

1. Інтернетова залежність – вигадка чи реальність?
2. Чи потрібна цензура в медіа?
3. Усі сучасні медіа заангажовані?

Завдання учасників проєкту:

- 1) аргументувати вибір теми;
- 2) розробити концепцію виступу;
- 3) продумати вдалий варіант вступу, висновків;
- 4) оформити результати
- 5) підготувати презентацію.

Для оптимізації процесу підготовки пропонуємо студентам *критерії оцінювання* такого виступу: композиційна цілісність, змістовність виступу, стилістична виразність; засоби художнього мовлення; афористичність мовлення; дотримання чинних норм.

Темад дослідницького проєкту «Мова медіа продукту крізь призму чинних норм».

Мета роботи учасників проєкту – укласти порадник авторам медіа текстів для запобігання помилкам.

Етапи реалізації проєкту:

- 1) планування роботи;
- 2) пошук – виявити, систематизувати й проаналізувати мовні помилки, що трапляються в аналізованих текстах;
- 3) продукт – оформити результати;
- 4) презентація.

Отже, метод проєктів, незважаючи на давню традицію його використання, вважаємо сучасним педагогічним методом, що робить освітній процес цікавим, мотивованим, надає студентам можливість розкрити індивідуальні якості, оволодіти механізмом власної розумової

діяльності, розвиваючи й удосконалюючи при цьому навички самоконтролю, самодисципліни. Проектна діяльність не лише сприяє розвитку особистісних здібностей, але й створює позитивну мотивацію для процесу самоосвіти, що є особливо значущим в умовах карантинних обмежень, зумовлених пандемією COVID-19.

Сучасні умови життя потребують, аби людина мислила і працювала творчо, а також уміла приймати нестандартні рішення. Саме цим зумовлена нині увага педагогів до інновацій. Сьогодні *метод проектів* вважається одним із найперспективніших методів навчання, адже він створює умови для творчої самореалізації тих, хто навчається, підвищує мотивацію до навчання і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, формує навички пошуково- дослідницької технології.

ЛИТЕРАТУРА

- Головко, Микола Васильович. Організація проектної діяльності учнів гімназії засобами сучасного підручника фізики Проблеми сучасного підручника. *Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання)*. Київ: Педагогічна думка. 2019: 32–34.
- Голуб, Ніна Борисівна. *Інтерактивні методи у навчанні риторики. Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С. 36–43.
- Годованець, Наталія Іванівна. Проектний метод вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. Ірина Козубовська (ред.). Ужгород: Говерла, XXXI (2014). 47–48.
- Гуревич, Роман Семенович, Кадемія, Майя Юхимівна, Шевченко, Людмила Станіславівна. *Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навчальний посібник*. Вінниця: Планер, 2013.
- Кухар, Ніна Іванівна, Прокопчук, Людмила Володимирівна. Метод проектів – важливий засіб формування мовної компетентності під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство)*. Вінниця: Планер. XXVI. (2018): 27–33.
- Кухаренко, Володимир Миколайович, Бондаренко Володимир Васильович. *Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія*. Харків: Міська друкарня, 2020.
- Гриневич, Лілія, Ільїч, Людмила, Морзе, Наталія, Прошкін, Володимир, Шемелинець, Іван, Линьов, Костянтин, Рій, Євген. *Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020.
- Пометун, Олена Іванівна, Пироженко, Лідія Володимирівна. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ : А. С. К., 2005.
- П'яст, Наталія Йосипівна. Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. №1. 2010: 96–102.

Рајчевић, Петар Ђ. Схватања дидактичара о примени метода наставног рада. *Зборник радова Учитељског факултета*, XIV (2020): 215-227.

Симоненко, Тетяна Володимирівна. Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів. *Вісник Черкаського університету. Серія Філологічні науки*. CLXIX. (2009): 181-186.

Karnikau, Robert, McElroy, John F. Communication for the safety professional. Chicago, 1975.

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC

Summary: *The article deals with the organization of the educational process in higher education institutions in the context of new challenges caused by the COVID-19 pandemic. Peculiarities of using interactive teaching methods, in particular the project method, are analyzed. The method of application of the project method is described. The algorithm of students' work on projects of different types is given.*

Key words: *innovative learning technologies, interactive teaching methods, project method, applicants for higher education.*

ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ

Предраг В. Јеленковић
Живорад М. Миленовић

Предраг В. Јеленковић³³

Факултет за културу и медије

Мегатренд универзитет Београд

РАСПРАВЕ И ПОЛЕМИКЕ – МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ ПРИРУЧНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ, НАСТАВНИКЕ И СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ

Трифуновић, С. и ост. (2020)

Министарство културе и информисања Републике Србије

НАУЧНА ЗАСНОВАНOST ПУБЛИКАЦИЈЕ

Разумевање медијских садржаја и медијских порука, односно њених функција није нимало једноставан и лак задатак управо због чињенице да на медије значајно утичу економске, политичке, правне и културне околности. О медијској писмености постоје бројни текстови који имају два заједничка својства. Прво, у њима се критикују масовни медији и наглашава њихов штетни утицај, а друго, говоре о томе да би људи требало да буду обазривији у коришћењу медија не би ли препознали по себе штетне поруке и заштитили се од њих. Имајући у виду да медији могу бити изузетно корисни и незаменљиви елементи који граде једно друштво, веома је важно разумети медијско окружење и контекст али и критички анализирати, преиспитати и проверити садржаје који долазе до свих нас путем медијских канала.

Појам медијске писмености дефинисан је на конференцији о медијској писмености (*National Leadership Conference on Media Literacy*) 1992. као „способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредстваом медија”. У организацији престижног Аспен института (*The Aspen institute*) на конференцији је учествовало 30 лидера из области комуникација. Као прави резултат ове конференције је дефинисање медијске писмености и установљење њена четири основна елемента: приступ, анализа, евалуација и комуникација (*Aufderheide, 1992*). Медијска писменост, међутим, истовремено подразумева и „учење о различитим медијима – штампи, радију и телевизији”, затим, о „историји,

³³jelenko224@yahoo.com

продукцијским и економским начелима функционисања” (Перушко, 2003: 39–59). Међународне организације и Европска унија посебно су нагласиле важност медијске писмености кроз више документа, међу којима је посебно значајна Декларација о медијској писмености (Declaration of Media Education) из 1982, као и Директиве 2007/65/EC и 2010/13/ ЕУ којима су обавезане државе чланице ЕУ на извештавање о медијском образовању и медијској писмености сваке три године.

Соња Лингвинстон и Ненси Тјумим у свом извештају о процени медијске писмености одраслих у Великој Британији су марта 2003. дефинисале три димензије медијске писмености и то: а) техничке компетенције; б) вештине и праксу критичког размишљања/прихватања и в) производњу садржаја (Livingstone – Thumim, 2003). Указивањем на три значајна потпорна стуба медијске писмености (лични положај, расположиво знање и вештине), изложене су њене основне карактеристике, па би њена дефиниција могла да гласи: „Медијска писменост је скуп гледишта која у коришћењу медија активно примењујемо да бисмо протумачили значење порука које примамо” (Јеленковић и Јеленковић, 2016: 54). Да би се још боље објаснио појам медијске писмености, могу се навести и два њена веома значајна својства: „Медијска писменост је вишеструки појам са бројним занимљивим аспектима и да бисмо схватили шта нам све нуди, треба да јој приступамо из више различитих углова, и медијска писменост није категорија, већ стални процес” (Potter, 2011: 37).

Како је познато – да медији умногоме мењају понашање деце и родитеља у односу на претходне генерације, најзначајнији актери у процесу развоја медијске писмености деце и адолесцената су управо породица и школа. С тим у вези је велику пажњу како саме просветне, тако и шире друштвене јавности привукла публикација *Медијска писменост – приручник за васпитаче, наставнике и стручне сараднике*, публикована 2020. у издању Министарства културе и информисања Републике Србије групе аутора (Славица Трифуновић, Маја Зарић, Љиљана Симовић, Јелица Ристић Ћировић, Емилија Радибратовић, Снежана Клашња, Емилија Панић, Мерлида Констатиновић, Милан Тодоровић, др Радивоје Стојковић, Дејана Милијић Субић, проф. др Бранислав Ранђеловић, Илија Церовић, Соња Кокотовић, мср Саша Мирковић, др Виолета Кеџман, др Ана Мартиноли, Далибор Тодоровић и Ана Мирковић), афирмисаних универзитетских професора као и представника министарства и истраживача институција³⁴ релевантних за културу, медије и образовање.

³⁴Министарство културе и информисања, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Министарство трговине, туризма и телекомуникација, Министарство омладине и спорта, Покрајински секретаријат за образовање, прописе, управу и националне мањине, Регулаторно тело за електронске медије, Национални просветни савет Републике Србије, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Радио-телевизија Војводине, Факултет за медије и комуникацију, Факултет драмских уметности, Пета београдска гимназија, Гимназија „9.мај” у Нишу и Институт за дигиталне комуникације.

Упознавање и боље разумевање медијске писмености је омогућила књига *Медијска писменост – приручник за васпитаче, наставнике и стручне сараднике*, која је оригинална и значајна пре свега због чињенице да ова тема није обрађивана не само у Србији него и шире, а нарочито у земљама Западног Балкана, као и у државама тзв. Источног блока. Такође, постојећа литература и број научних радова на ову тему је незнатан, поготово што у научним круговима још не постоји сагласност у вези са одређеним питањима из ове области, иако је број школа у Европи и свету, које у својим плановима и програмима обрађују медијску писменост, све већи. Самим тим, приступ теми медијске писмености мора бити интердисциплинаран јер образовање о медијима подразумева проучавање медија са више аспеката – социолошког, културолошког, филозофског, антрополошког, психолошког, економског итд. Посебан нагласак на важност ове теме за једно савремено друштво најбоље истиче Ђорђевић: „Познато је да савремени планетарни систем и констелација света никада не би могла да буде оваква каква јесте, укључена у процесе глобализације, без утицаја медија, јер савремени медији, телевизија, филм и посебно интернет утичу и мењају све аспекте глобалног, али и личног живота” (Ђорђевић – Вуксановић, 2008: 14).

АНАЛИЗА ПУБЛИКАЦИЈЕ, ПОЛЕМИКЕ И РАСПРАВЕ

Основни текст публикације *Медијска писменост – приручник за васпитаче, наставнике и стручне сараднике* поред насловног листа, импресума и садржаја има 437 страница, у којима су сагледана и покренута питања која могу побудити интересе не само оних у стручној него и образовној и научној области, са тенденцијом промишљања професије васпитача и наставника. Осим *Предговора* као уводног дела целине, рукопис је генерално подељен у пет одвојених, а у исто време повезаних целина: *Предшколско васпитање и образовање*, *Основна школа – први циклус основног образовања и васпитања*, *Основна школа – други циклус основног образовања и васпитања* и *Средње образовање и васпитање*. Такође, књига садржи прилоге и регистар појмова, односно *Речник основних медијских термина*.

У уводном делу аутори настоје да у најопштијим цртама укажу на појам, дефиницију и значај медијске писмености кроз однос медијске писмености и вештачке интелигенције и улоге васпитача, наставника и стручних сарадника у развијању медијске писмености ученика. Они указују на то да будемо свесни своје изложености медијима и утицају садржаја на наше ставове, понашање и разумевање стварности, јер никада раније нисмо толико времена проводили конзумирајући медијске садржаје као што то чинимо на почетку XXI века. То је последица пораста броја уређаја и канала путем којих медији чине доступним своје поруке па се и напомиње да су медијски садржаји свуда око нас. Међутим, под

медијским образовањем – како то наглашава француски академик Жак Гоне (Zak Gone) – најпре се подразумева „стицање способности за критичко ишчитавање медија, било каква да је врста медија – штампа, радио, телевизија”. Циљ тако дефинисаног медијског образовања јесте смањење удаљености од медија, разумевање њиховог функционисања и потпуно схватање или одбацавање онога што нам они нуде. Овај познати теоретичар и истраживач препоручује да се са медијским образовањем почне још „од пете године старости детета, када школа постаје место социјализације која се остварује кроз различите форме игре” (Гоне, 1998: 59–62).

Аутори у првој целини закључују да су три полазне тачке из којих се може успоставити и развијати медијска писменост кроз систем образовања: *језик* – анализом начина на који комуницирамо путем медија, *медији* – анализом медијских садржаја и *култура* – проучавањем најзначајнијих чинилаца и производа културе на почетку XXI века. Такође, данашњи васпитачи, учитељи и наставници не могу да претпоставе која ће занимања за петнаест година бити омогућена њиховим ученицима, као ни која ће знања за њихово обављање бити потребна. На основу правца и брзине друштвеног развоја, данашњи стандарди знања и квалификација у различитим областима ће примарну позицију уступити одређеним компетенцијама. Они наводе да компетенције наставника за медијску писменост подразумевају три кључне способности које је потребно развијати: 1) препознавање потенцијала медијских садржаја за когнитивни конфликт у наставном процесу; 2) креирање питања која имају истраживачки и критички потенцијал у перцепцији медијских садржаја од стране ученика и 3) познавање одговарајућих начина на које би требало ученицима постављати питања у вези са медијима.

У другој целини аутори скрећу пажњу на следећа поглавља: *Појам медија и њихове функције, Конструкција и деконструкција медијске поруке или креирање медијских порука и разумевање њиховог значења, Стереотипи и предрасуде и Оглашавање*. У сваком поглављу су дате смернице и предлози активности са децом са посебним освртом на врло практичан материјал једноставних илустрација, из којег се добијају нова сазнања о медијима, медијском дану, недељи, читања и писања вести, цртаних филмова и осталих активности у медијској области. У сваком поглављу је део који предвиђен за анализу могућих проблема, као и давање могућности деци да представе начин на који би они приступили медијским порукама.

Поред основних поглавља о појму и функцији медија у трећој целини аутори се баве међупредметним компетенцијама (компетенција за учење, рад са подацима, комуникација и сарадња) и међупредметном повезаношћу медијске писмености (Српски језик, Грађанско васпитање, Свет око нас, Дигитални свет, Природа и друштво и Ликовна култура). Такође, на један приступачан и једноставан начин аутори описују кроз поглавље *Говор мржње у медијским садржајима и насиље на мрежи*,

посебно кроз анализу појаве на другим примерима, решавања проблема и извођење закључка. У овом делу се описују и *Видео-игре* које представљају релативно нов садржај са проучавањем медијских ефеката, односно последица на понашање или ставове корисника, а пре свега деце предшколског и школског узраста. На крају друге целине аутори кроз поглавље *Заштита података о личности, право на приватност, право на заборав* образлажу деци, која су као рањива група мање свесни ризика и последица дељења својих података и својих права, на приватност, поштовање и заштиту од манипулација приликом коришћења медијских услуга које су специјално намењена деци.

Четврта целина овог рукописа, уз редовне појмове *Слике тела у медијима*, конструкције и деконструкције медијских порука у првом делу описује *Медијске садржаје на мобилним дигиталним платформама* и одговорност, са посебним освртом на *Новинарство, професионалну етику и стандарде*. У другом делу ове целине аутори описују следећа поглавља: *Насиље у медијима*, *Информативни садржаји, вести и дезинформисање*, *Таблоиди – развој функције и специфичности формата* и *Ријалити програм као медијски формат*. Важно је напоменути да је у сваком поглављу описана међупредметна повезаност и компетенција (са циљевима, исходима и активностима уз упитнике и радне листове за децу у основном образовању). Једна од познатих истраживача, Дафна Лемиш (Dafna Lemish), истраживала је однос деце и телевизије у САД, Европи и Израелу, и врло сажето након тога објаснила чиме би медијско образовање требало да се бави: а) интерпретацијама медијских текстова, публике, као и културног контекста медијског деловања; б) секундарно, оно се бави и расправама о државним законима, културолошким критикама, а примењује се и у педагогији, те едукацији намењеној наставницима; в) терцијарно, овај вид образовања бива препознат као стратегија родитељске едукације или као оне претпоставке које адекватно изражавају дух тзв. технолошког детерминизма, и г) медијско образовање појављује се као предмет испитивања когнитивног процеса обраде информација (Лемиш, 2008).

У петој целини аутори се кроз концепте и путеве за сам приступ средњем образовању и васпитању баве врло значајном и актуелним темама: *Образовањем о медијима и за медије*, *Правним оквиром медија и медијског окружења*, *односом медија и политике*, *Приступом информацијама*, *Слободом изражавања*, *Утицајем власништва на однос политика – медији* и посебним поглављем *Активно грађанство*. Треба напоменути да и у овој целини аутори описују теме и поглавља која су описана у претходним за ниво основног образовања и васпитања и праве паралеле са средњим нивоом образовања и васпитања. Системско развијање медијске писмености је процес који подразумева подстицање когнитивних способности ученика, стицање знања о медијима и анализу медијских садржаја, али и подстицање метакогнитивних искустава, као што је увид у сопствене реакције на медијске садржаје. Аутори напомињу

да је базични принцип образовања о медијима и за медије учење уз медијске садржаје као дидактичка средства и продукте наставе. Такође, аутори у овој целини обрађују једну врло актуелну тему о активном грађанству, односно публици о којој не говоре само као о потрошачима медијског садржаја, већ и као активним грађанима, појединцима који имају потребу, жељу и могућност да буду објективно свеобухватно и правремено обавештени, као и да пренесу поруку како нове могућности за публику, односно активне грађане значе и нове обавезе и одговорности.

До појаве ове публикације у Србији тему медијске писмености обрађивао је мали број еминентних професора универзитета кроз своје текстове у виду различитих публикација, лексикона и научних радова. Неке од њих је потребно поменути због тога што су оставили печат у медијском образовању почетком 90-тих година прошлог века. Радојковић се, на пример, осврће на младе генерације примећујући да су „млади стога и најпријемчивија публика масовних медија – веома сензитивна, подложна и понекад само друштвено заштићена, и никакве мере опреза више их не могу одвојити од тековине цивилизације и утолико је важније да буду што оспособљенији да јој некритички не подлегну” (Радојковић, 1993: 30). Велики допринос самом истраживању медијског образовања и емпиријског приступа дао је и Мирко Милетић у више својих текстова и публикација, у којима је обрадио однос медија масовног комуницирања и институционализованог образовања (школе): „Није више питање како спасити школу као институцију од дијаболичног деловања мас-медија, већ како усагласити два импозантна образовна комплекса, школски и масмедијски, и то њиховим усаглашавањем: конвергенцијом кроз надопуњавање, прожимање и/или супституцију” (Милетић, 2005: 42). С друге стране, Кораћ сматра да „један од нужних услова за успостављање и развој демократског друштва овако конципирано медијско описмењавање може значајно допринети усвајању демократских вредности, код деце и младих свих узраста, укључујући и предшколски” (Кораћ, 2005: 511).

Једно од последњих најсвеобухватнијих истраживања у Србији на тему медијске писмености је урађено на територији Града Ниша, марта и априла 2016. године (18 средњих школа – 3.688 испитаника: 1 687 ученика завршних разреда, 1 206 њихових родитеља и 795 професора), а које је презентовао Media reform centar Ниш у сарадњи са Депарتمانом за комунологију и новинарством Филозофског факултета у Нишу, (проф. др Зоран Арачки је био шеф истраживачког тима), потврђује чињеницу да су се све три испитане категорије током живота и рада изузетно ретко сретале са програмима медијске писмености, при чему се ставља нагласак на професоре и родитеље (МРЦН, 2016).

На крају, аутори публикације *Медијска писменост – приручник за васпитаче, наставнике и стручне сараднике* у седамнаест радних листова илустративно, кроз табеле, графиконе и таксативна навођења дају осврт на сваку тематску јединицу у оквиру целина које се обрађују, као и примерима и предлозима узраста којем је садржај намењен. Иначе,

аутори наводе да садржаје представљене у овој публикацији прати дигитални портал, односно дидактичко наставно средство у виду дигиталне друштвене игре са питањима који одговарају исходима наведеним у Приручнику.

ЗАКЉУЧАК

Медијско образовање се у сваком случају може посматрати као подсистем образовног система. Отуда су школе, али и универзитети централна места у којима се то образовање мора спроводити. Тако је у многим земљама света где се медијској писмености поклања велика пажња, као на пример у Аустралији, у којој је још од средине 90-тих година прошлог века образовање из области медија обавезно за узраст од забавишта до 12. разреда. Србија у том погледу значајно заостаје, али имплементирајући овај нови интердисциплинарни програм, Србија се активно укључује у савремене токове образовног система у свету.

Теме и садржаје су аутори у овој публикацији прилагодили тренутним потребама образовног система у Србији, па у том смислу *Медијска писменост – приручник за васпитаче, наставнике и стручне сараднике* представља корисну публикацију у животу људи уопште, и академска заједница има обавезу да сагледа и да свој допринос изучавања ове области и тиме ухвати корак са савременим програмима образовања. Овакав приступ научног сагледавања медијске писмености, који су аутори дали у својој књизи, заслужује сваку препоруку јер ученицима, студентима, васпитачима, сарадницима и предметним наставницима омогућава развој компетенције за медијску писменост, најзначајнију за активно учешће у медијацентричном друштву XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

- Aufderheide, P. (1992), A Report of the National leadership conference on media literacy <http://www.intereact.uoregon/MediaLit/FA/aufderheide/report.html>.
- Gone, Ž. (1998), *Образовање и медији*, Београд: Клио, стр. 59–62.
- Ђорђевић, Ј. (2008), *Књига за медије – медији за књигу*, приредила Д. Вуксановић, Клио, Београд, стр. 14.
- Јеленковић, П., Јеленковић, Љ. (2016), *Комуникација и избор професије*, МРЦ Ниш.
- Кораћ, Н. (2005), *Медијска писменост као основ образовања за медије – развојнопсихолошка перспектива*,
- Педагогија, Форум педагога СЦГ, вол. 60, бр. 4, Београд, стр. 511.
- Лемиш, Д. (2008), *Деца и телевизија*, Клио, Београд.

- Livingstone, S., with Thumim, N. (2003). Assessing the media literacy of UK adults: A review of the academic literature. Report commissioned by the Broadcasting Standards Commission/ Independent Television Commission/National Institute of Adult and Continuing Education. March 2003.
- Милетић, М. (2005), Основе комуникологије, Универзитет у Крагујевцу, стр. 42–43.
- Peruško, Z. (2003), Medijska koncentracija: Izazov pluralizmu medija u Srednjoj i istočnoj Europi, Medijska istraživanja, god. 9, br. 1, str. 39–59.
- Потер, Џ. (2011), Медијска писменост, Клио, Београд, стр. 37.
- Радојковић, М. (1993), Образовање за масовне комуникације, Министарство просвете РС, Београд, стр. 30.

Живорад М. Миленовић³⁵

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

ЈЕРЕМИЋ БИЉАНА И СТАНКОВИЋ ЕМИЛИЈА (2019).

**МЕТОДИКА НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА ПРЕДШКОЛСКИ И МЛАЂИ
ШКОЛСКИ УЗРАСТ. УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ, ПЕДАГОШКИ
ФАКУЛТЕТ У СОМБОРУ И НОВИ САД: САЈОНС.**

Коаутори уџбеника *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст*, Биљана Јеремић и Емилија Станковић, дугогодишњи су универзитетски професори Педагошког факултета у Сомбору и Академије уметности у Новом Саду. На основу анализе њиховог научног и педагошког рада може се закључити да су потпуно посвећени науци и својој професији, пре свега раду са студентима у области музичке уметности и наставе музичке културе и васпитнообразовног рада. Коаутори уџбеника још у предговору уџбеника наводе „да је настава музичке културе усмерена на остваривање исхода и да даје предност искуственом учењу у оквиру којег ученици развијају лични однос према музици” (стр. 6), што недвосмислено указује на то да уџбеник садржи наставне садржаје који ће студентима олакшати усвајање наставних садржаја предмета *Методика наставе музичке културе*. Иако се кроз време садржаји предмета мењају, начини и путеви усвајања знања остају исти, али оплемењени новим изазовима и новим стремљењима. Жеља коаутора и основни циљ садржаја овог уџбеника јесте омогућити одговарајуће стицање знања за бављење овом професијом и стварање будућих учитеља, васпитача и наставника који наставу изводе на најбољи начин. Сврха уџбеника је да допринесе што потпунијем разумевању методских поступака, реализацији наставних области предмета, припреми у планирању наставног процеса и испуњавању исхода и задатака предмета.

Концепт уџбеника прати Наставни план и програм за предмет *Методика наставе музичке културе* на Педагошком факултету у Сомбору, али је предвиђен и за студенте Академије уметности у Новом Саду (смер

³⁵zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Музичка педагогија). Уџбеник прати концепте новог наставног плана и програма за први и други разред основног образовања. У њему су дати само садржаји који се односе непосредно на наставни процес. Први део уџбеника даје преглед циљева и задатака предмета Методика наставе музичке културе и наставног предмета Музичка култура у основној општеобразовној школи. Поглавља Циљеви, Задаци и исходи, као и Стандарди предмета Музичка култура у основној општеобразовној школи упознају студенте са главним оквирима настанка самог садржаја предмета на основу којих је и креиран наставни програм. Како је праћење и развој музичких способности веома значајно на овом узрасту, наставни програм је приказан у овом делу уџбеника, након чега следи поглавље које се односи на дидактичке принципе и наставне методе у настави предмета Музичка култура.

Други део уџбеника садржи преглед наставних области предмета Музичка култура и то *Извођење музике певањем и свирањем*, у оквиру којег су дата и поглавља Упевавање ученика код извођења музике певањем и Начини увођења свирања код наставне области *Извођење музике свирањем*. Следи наставна област *Слушање музике*, у којој су дати психолошки услови аперцепције и перцепције музике, а затим типови часова слушања музике. *Дечје игре*, као следеће поглавље, поред објашњења о значају и примени, садржи и музичке примере. Следи поглавље – *Оквири, функција и структура музичког описмењавања по фазама. Сликовите ноте и њихова употреба у процесу музичког описмењавања* представљају део који је веома значајан за први и други разред млађег школског узраста, а претходи процесу музичког описмењавања. Следи наставна област *Дечје музичко стваралаштво* и последње поглавље – *Наставна средства*.

Уочљиво је да уџбеник *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст* садржи сва подручја садржаја која су међусобно повезана на начин на који омогућавају јасан преглед и ефикасно учење. Наставни садржаји су дати по поглављима. У свим поглављима дати су методски поступци и могући ток часа с наведеним примерима. Након сваког поглавља дате су напомене као облик искуственог преношења праксе у виду сугестија. Након сваког поглавља налазе се и задаци за сваку област, као и питања из дате области. На крају уџбеника налази се и списак препоручене литературе и речник појмова.

За наставу музичке културе је веома значајно теоријско знање, или како коаутори истичу „теоријско знање мора бити доступно ученицима кроз практичну наставу” (стр. 10). Предности оваквог вида наставе јесу усвајање знања као креативног акта кроз игру и у групи. Ученик упознаје музику слушањем, затим певањем и стиче основне представе о музици. Упознаје спољни слој теоријских знања и унутрашњи слој музике, што омогућава посматрање и вредновање уметничког дела у целини. Метода репродуковања, интерпретације и анализе наставних садржаја музику представља као збир звучних стимуланаса, тонова, хармоније, ритмичких

форми, који делују на емоције. Када се знање обликује оваквим приступом, оно је свесно, засновано на доживљају, емоцијама и квалитету. Уметничка репродукција, музичка теорија и интерпретација су три стуба модерне музичке наставе. Функционална основа нивоа знања јесте свет дечје маште. У основној школи на млађем школском узрасту сваком ученику треба пружити могућност за музички развој. Свако дете има одређен ниво музичких диспозиција које треба развијати и неговати. Када се каже диспозиција, мисли се на унутрашњу способност детета да прима и доживљава музичке подстицаје.

Кроз праћење и развој наставног процеса уџбеник ће допринети и унапређењу општих и предметних компетенција. Како је настава усмерена на остваривање исхода и даје предност искуственом учењу, у оквиру којег ученици уз садржаје који им се пружају развијају лични однос према музици, све то доприноси постепеној рационализацији искуства и временом постаје теоријски оквир. Искуствено учење у оквиру овог предмета подразумева активно слушање музике, лично музичко изражавање ученика кроз извођење музике и музичко стваралаштво.

Успешност наставног процеса не зависи само од датих наставних метода. Као најважнија карика јавља се управо улога наставника и учитеља, посебно у реализацији наставне области *Извођење музике певањем*. Неодговарајући избор наставних метода или примена неодговарајућих методских поступака, као и непознавање вокалне технике, условљавају ученичку пасивност. Даље доводе до незаинтересованости за усвајање нових садржаја, не стварајући културне навике које ће трајно обогатити ученикову личност и живот. Широко постављени циљеви предмета Музичка култура састоје се од стицања знања, вештина и диспозиција. Примери диспозиција јесу радозналост, креативност, интересовање, дружељубивост и слично. Ове диспозиције управо се осмишљеним методским поступком обраде песме по слуху најбоље развијају, јер се обука певања састоји од посматрања и опонашања узора приказивањем практичне примене наученог.

Подсећања ради, најважнији задатак наставе јесте примена усвојеног, а не акумулација готових знања, у ком интересовање, као део диспозиција, мора бити на прави начин неговано, награђено и мотивисано. Основни постулат наставе поред наставних метода јесу и дидактички принципи, који су у овом уџбенику јасно формулисани и упознају студенте кроз примере на употребу истих. Специфичност наставе предмета Музичка култура управо се у томе и огледа, јер само знања која су усвојена примењујући дидактичке принципе трајна су и омогућавају усвајање нових знања.

Квалитет овог уџбеника огледа се пре свега у конкретним, како музичким примерима, тако и датим педагошким ситуацијама из педагошке праксе коаутора, и то како и на који начин ученицима приближити свет уметничке музике. Посебно треба истаћи дата упутства педагошко-методичка, или како су то коаутори назвали *Напомене* на

крају сваког поглавља. Оне проистичу из наставне праксе коаутора и не могу се нигде прочитати. Још једна, поред осталих вредности овог уџбеника, јесте поглавље о *Упевавању ученика*. Формирање и поставка дечјег гласа основа је тачног и правилног певања, којем наставници током свог рада скоро да не посвећују пажњу. Током целог садржаја уџбеника приметно је искуствено учење, усвајање садржаја заснованог на доживљају у примерима који се изводе гласом или слушањем музике, што јесте кључ усвајања знања и развијања музичких вештина.

На основу свега наведеног, овај се уџбеник може препоручити као обавезна литература за студенте, наставнике и сараднике из области наставе Методика наставе музичке културе на свим наставничким факултетима и музичким академијама на којима се реализују *Студијски програм за разредну наставу* и *Студијски програм музичке уметности*. Препоручује се и учитељима и наставницима у основној школи који реализују наставу Музичке културе и Музичко васпитање. Као одлична основа за проучавања и истраживања у овој научној и уметничкој области препоручује се научницима из ових области. Корисна може бити и родитељима у помоћи својој деци у усвајању наставних садржаја. На крају се препоручује свима онима који се баве музичком културом и ширем читалачком кругу.

ПРИЛОЗИ

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА РАДОВА ОБЈАВЉЕНИХ У ОВОМ БРОЈУ

Рецензенти из иностранства:

1. др Небојша Митровић, доцент Универзитета у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Босна и Херцеговина);

Рецензенти из Републике Србије са других високошколских институција и НИО:

1. др Јасмина Јовић, доцент Академије струковних студија Јужна Србија, Одсек студија за васпитаче Бујановац;

Рецензенти са Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици:

1. др Бранко Ристић, редовни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић;
2. др Живорад Миленовић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет; др Снежана Башчаревић, редовни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
3. др Слађана Видосављевић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
4. др Бошко Миловановић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу;
5. др Емилија Марковић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу;
6. др Петар Рајчевић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић;

7. др Далиборка Поповић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
8. др Јелена Круљ, доцент Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу;
9. др Бранислав Ранђеловић, доцент Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, и
10. мр Раиса Светковић, наставник страног језика Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени за објављивање у *Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*. Аутор је обавезан да поштује научне и етичке принципе и правила приликом припреме рада, у складу са међународним стандардима. Предајом рада аутор гарантује да су сви подаци у раду тачни, како они који се тичу самога истраживања, тако и подаци о литератури која је коришћена, те наводи из литературе.

ПРЕДАЈА РУКОПИСА

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word. Електронску верзију рукописа послати на имејл-адресу Уредништва: zbornikradova.ufp@pr.ac.rs

Рок за предају радова је 30. мај.

ПРОЦЕС РЕЦЕНЗИРАЊА

По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од недељу дана, а након истека рока за пријем радова за актуелни број, одлучује да ли рад одговара профилу часописа и да ли ће бити послат на рецензирање. Радове рецензирају два квалификована рецензента. Поступак рецензирања је анониман у оба смера. На основу рецензија Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада, у складу са примедбама рецензената. Ревидирана верзија рада шаље се рецензентима/рецензенту на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва) и након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању.

У року од два и по месеца од пријема рукописа (до 15. августа) аутор се обавештава о томе да ли је рад прихваћен за објављивање и даје му се рок за евентуалну прераду или допуну рада.

Радови који нису написани у складу са *Унутшњом за ауторе* неће бити разматрани.

ЈЕЗИК

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Сваки рад има резиме на српском и енглеском и/или руском језику. Радови аутора из Србије треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Радови на српском објављују се ћирилицом и за њих се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Нови Сад: Матица српска, 2010). Радови који се достављају на енглеском и руском језику треба да задовоље стандарде језика, потребно је да текстови буду лекторисани. Радови који не задовољавају наведене критеријуме неће бити прихваћени. Уредништво задржава право да лекторише резиме и текстове, као и да врши измене које се односе на техничку припрему текстова.

ФОРМАТ

- а) формат стандардни: А4; маргине 2,5 cm;
- б) фонт: Times New Roman;
- в) величина слова: основни текст 12 pt, а сажетак, кључне речи, подножне напомене, извори, цитирана литература, резиме, назив и адреса установе и електронска адреса аутора 10 pt;
- г) размак између редова: 1,5;
- д) напомене: у дну стране (footnotes, а не endnotes), искључиво аргументативне; први ред увучен 1,5 cm у односу на основни текст;
- ђ) за наглашавање се користи *италик* (не **болд**);
- е) наслови појединих сегмената рада дају се малим верзалом, увучени за 1,5 cm и интегрисани у почетне параграфе; пожељно је да буду нумерисани (1. 1.1. 1.2. 1.2.1. итд.); параграфи 1. 2. итд. одвајају се од претходног параграфа једним празним редом, а параграфи 1.1. 1.2. итд. размаком од 6 pt;
- ж) илустративни примери се дају издвојени из основног текста; увучени су за 1,5 cm у односу на основни текст и од њега одвојени размаком од 6 pt; величина фонта 11pt.

Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већег обима, када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

СТРУКТУРА РАДА

Рад садржи: име и презиме аутора (изнад наслова рада), наслов, сажетак и кључне речи на српском, уколико је рад на енглеском или руском – сажетак и кључне речи на енглеском односно руском, основни текст, списак цитиране литературе, резиме, афилијацију (изнад наслова рада) и електронску адресу аутора у футноти.

а) име и презиме аутора пише се изнад наслова рада уз леву маргину; назив и број пројекта/програма у оквиру којег је чланак настао наводи се у подбелешци (назив и број пројекта, финансијер и институција у којој се реализује), везаној звездицом за наслов рада;

б) наслов рада: верзалом, центриран; наслови одељака могу бити приказани на два начина; 1) први начин подразумева да се у тексту наведе најопштији наслов који се пише верзалом (нормал и центрирано); поднаслови се пишу курзивом и „реченичним” форматом (велико почетно слово).

в) сажетак, који укратко представља проблем, циљ, методе и резултате истраживања треба да има око 1400 знакова (150–300 речи): 1) на језику основног текста, са ознаком *Сажетак*; и 2) на енглеском или руском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

г) *кључне речи* (до пет) непосредно после сажетка: 1) на језику основног текста; и 2) на енглеском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

д) основни текст;

ђ) извори; цитирана литература: центрирано;

е) резиме (сажет опис садржине рада, тј. проширени сажетак, до 1/10 обима основног текста): име аутора уз леву маргину, наслов рада (верзалом, центрирано), испод наслова Р е з и м е (центрирано и спационирано), текст резимеа; уколико је рад на српском језику, резиме може бити на енглеском или руском;

уколико је рад на страном језику, резиме може бити на српском, енглеском или руском;

ж) назив и адреса установе у којој је аутор запослен (афилијација) и електронска адреса аутора, уз леву маргину; називи сложених организација треба да одражавају хијерархију њихове структуре, један испод другог.

Структура изворног научног рада мора бити таква да се у уводу јасно представе: научни контекст проблема уз осврт на релевантне резултате претходних истраживања, корпус, методе и циљеви истраживања, те да се, након анализе истраживаног проблема, у закључку јасно представе резултати.

Прегледни рад који не садржи оригиналне резултате истраживања, треба да пружи целовит и критички приказ одређеног проблема и релевантне литературе, нову синтезу научних информација, да укаже на сличности, разлике и недостатке у постојећој литератури и др. Прегледни рад треба да садржи и теоријски заснован став аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена.

ОСНОВНИ ТЕКСТ

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама. Рад треба да буде структуриран у складу са IMRAD форматом који је прописала Америчка психолошка асоцијација (APA).

СЛИКЕ И ТАБЕЛЕ

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати

редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

ЦИТИРАНЕ ФОРМЕ

а) наслови посебних публикација који се помињу у раду штампају се *италиком*;

б) цитати се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима (‘...’); пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу); уколико се цитира преведени рад, у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу; доследно се придржавати једног од наведених начина цитирања;

в) краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста (увучени), са извором цитата датим на крају;

г) пример се наводи *италиком*, а његов превод под полунаводницима (‘...’).

ЦИТИРАЊЕ РЕФЕРЕНЦИ интегрише се у текст, на следећи начин:

а) упућивање на студију у целини: (Бранковић 1975);

б) упућивање на одређену страну студије: (Кундачина 2007: 59–60);

в) упућивање на одређено издање исте студије: (Радовановић 1986²: 66);

г) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Илић 1986а: 55), (Бугарски 1986б: 110);

д) упућивање на студију два аутора: (Банђур – Поткоњак 1984: 320–364);

ђ) студије истог аутора наводе се хронолошким редом: (Halle 1959; 1962);

е) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др./et al.;

ж) страна имена се у тексту на српском језику транскрибују; у парентези се наводе у оригиналној граfiји;

з) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.

Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и образлаже М. Радовановић (1986: 67–69).

и) ако се упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Кулић 1958; Качапор 1968);

ј) рукописи се цитирају према фолијацији (нпр. 2а–3б), а не према пагинацији, изузев у случајевима кад је рукопис пагиниран.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Литература се наводи на следећи начин:

а) књига (један аутор):

Савићевић, Душан. *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет, 1996.

б) књига (више аутора):

Radden, Günter, René Dirven. *Cognitive English Grammar (Cognitive Linguistics in Practice 2)*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

в) рад у часопису:

Тодоровић, Милорад. Социјализација схваћена на динамски начин. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLVII/1 (2017): 20–34.

г) рад у часопису на једном од страних језика наводи се изворно на језику и писму на коме је објављен:

Hahn, Adelaide. Verbal Nouns and Adjectives in Some Ancient Languages. *Language* 42/2 (1966): 378–398.

д) рад у зборнику радова:

Недовић, Велизар. Образовање и усавршавање педагога промене у предшколском васпитању и образовању. Бошко Влаховић (ур.). *Савремени токови у образовању наставника*. Београд: Учитељски факултет, 2005, 191–198.

д) речник:

ESJS: *Etymologický slovník jazyka staroslověnského* (red. Eva Havlová), 1–. Praha: Academia, 1989–.

ђ) фототипско издање:

Ивић, Милка. *Значења српскохрватског инструментала и њихов развој (синтаксичко-семантичка студија)*. Београд, 1954. Београд: Српска академија наука и уметности – Београдска књига – Институт за српски језик САНУ, 2005.

е) рукописна грађа:

Николић, Јован. *Песмарица*. Темишвар: Архив САНУ у Београду, сигн. 8552/264/5, 1780–1783.

ж) публикација доступна online:

Велтман, К. Н. *Augmented Books, Knowledge and Culture*. <<http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/6d/6d.>> 2. 2. 2002.

ЗАВРШНЕ КОРЕКЦИЈЕ

Исправљене и за штампу припремљене радове Уредништво шаље као ПДФ документ ауторима ради коначне провере пре објављивања, уз искључење могућности промене садржаја текста или додавање новог материјала.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

ЗБОРНИК радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић /
главни уредници Јелена Круљ, Раиса Цветковић; одговорни уредник Радомир
Арсич. - 2005, књ. 1- . - Лепосавић : Учитељски факултет у Призрену, 2005-
(Краљево : ГрафикоЛор). - 24 cm

Полугодишње. - Доступно и на: <https://uf-pz.net/izdavacka-delatnost/>. -
Варијантни наслов од бр. 15 (2021) Зборник радова Учитељског факултета у
Призрену-Лепосавићу. - Текст на срп. и рус. језику.
ISSN 1452-9343 = Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић
COBISS.SR-ID 140941068