



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ

Број 16

Лепосавић
2021

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ
Књига 16

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
Проф. др Јелена Круљ
Доц. др Људмила Прокопчук
Мр Раиса Цветковић

Одговорни уредник

Проф. др Радомир Арсић

Главни уредници

Проф. др Јелена Круљ
Мр Раиса Цветковић

Лектори

Снежана Перишић, српски језик
Мр Раиса Цветковић, руски и украјински језик

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
e-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

Биљана С. Солеша ЕЛЕМЕНТИ НАСИЉА У БАЈКАМА – МОГУЋНОСТИ НАСТАВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ	15
---	-----------

ДРУГИ ДЕО ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

Елизабета М. Каралић, Бранислав М. Ранђеловић ОДНОС ШКОЛСКИХ ОЦЕНА И РЕЗУЛТАТА НА ЗАВРШНОМ ИСПИТУ	29
Екатерина В. Гревцова РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41
Каринэ Ю. Брешковская, Полина Е. Ежкова ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ДЕТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	51
Бојана З. Вуковић, Слађана В. Таласан ПОВЕЗАНОСТ ВЕРБАЛНОГ ПАМЋЕЊА И ГОВОРНЕ РАЗВИЈЕНОСТИ	65

Елизавета А. Омельченко, Оксана А. Быкова
ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 75

Арина В. Карандеева
СУПЕРВИЗИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 91

ТРЕЋИ ДЕО МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Гордана Ј. Глишовић, Вуко Ђ. Лакушић
МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ ИГРЕ НА ЧАСОВИМА МАТЕМАТИКЕ 101

Сања М. Живановић, Ранка Р. Перућица
МОДЕЛ МИКРОПЛАНА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ ИНТЕРАКТИВНЕ
ЕГЗЕМПЛАРНЕ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ 119

ЧЕТВРТИ ДЕО ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Вања Д. Петровић
ХУМОРИСТИЧНЕ ИЛУСТРАЦИЈЕ У НАСТАВИ ПРАВОПИСА И
ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ (НА ПРИМЕРУ ПРОЈЕКТА *СИЗИФОВА БОРБА
ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И ПРАВОПИС* БОЈАНА ЈОКАНОВИЋА) 131

Каринэ Ю. Брешковская
ИЗУЧЕНИЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ
Л. Н. ТОЛСТОГО КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ 145

Наталья А. Пронина
ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР ВЫБОРА
БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ 159

ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ

Петар Ђ. Рајчевић ПРИКАЗ КЊИГЕ ПРОФ. ДР МИЛЕ ИЛИЋ (2020). <i>ДИДАКТИКА</i> . БАЊА ЛУКА: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ	169
---	------------

ПРИЛОЗИ

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА РАДОВА ОБЈАВЉЕНИХ У ОВОМ БРОЈУ	173
УПУТСТВО АУТОРИМА	175

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, при чему ће други број у години обухватати и радове који су писани на страним језицима.

Садржај овог (шеснаестог) 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 васпитно-образовног 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

Биљана С. Солеша

Биљана С. Солеша¹

Медицинска школа, Крушевац

ЕЛЕМЕНТИ НАСИЉА У БАЈКАМА – МОГУЋНОСТИ НАСТАВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

Сажетак: Рад се бави могућностима интерпретације бајки у оквиру пројектне наставе чији је циљ истраживање елемената насиља у бајкама. У уводном делу рада дати су ставови књижевних критичара који су у истраживањима бајки разматрали теме и мотиве насиља. У средишњем делу рада, поред краћег осврта на основне одлике пројектне наставе, дат је пример организације и реализације наставног пројекта *Шта се крије иза чаролије*. Пројектне активности обухватају интерпретацију бајки Браће Грим *Снежана и седам патуљака*, *Ивица и Марица*, *Пепељуга* и бајке Х. К. Андерсена *Девојчица са шибицама* и *Ружно паче*. У завршном делу истичу се предности оваквог вида наставе. Циљ рада јесте да се применом иновативних метода у настави књижевности за децу укаже на интерпретативни потенцијал бајке и могућности интеграције српског језика и пројектне наставе.

Кључне речи: књижевност за децу, бајка, насиље, пројектна настава, активности учења.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Бајка се у савременом друштву сматра жанром који је искључиво намењен деци и који је као лектира превасходно везан за књижевно образовање у основној школи (Пешикан–Љуштановић 2007: 41). Она је најпопуларнији жанр у књижевности за децу који својом структуром и погледом на живот омогућава деци упознавање света, људи и међуљудских односа. Сусрет са бајком за многе малишане је први сусрет са књижевношћу, а њена наизглед једноставна структура и значајна симболика често су подстицајни за повратак бајци и у каснијим животним раздобљима (Bistrić, Ivon 2019: 132).

Средином XX века у извесним научним круговима (нарочито у развијеним земљама Западне културе) износе се ставови у којима се наглашава штетност бајке. Као аргументи наводе се ставови да бајка подстиче празноверје, да садржи митологију, религиозна схватања, мистику, да одвлачи дете од реалног света, да развија нематеријалистичко схватање света и живота, подстиче несразмерни

¹ solasabilja@gmail.com

развој маште и штетних предрасуда, оставља штетне трагове на дечјој психи, да развија монархистичке осећаје и да затвара дететов поглед на реални живот (Сrnković 1984: 22). Бајкама се замера да су ретроградне, да не делују васпитно, да је њихов језик груб, сексистички, патријархалан, расистички, етноцентричан, ксенофобичан, да није педагошки подобан, нити политички коректан. Поједини педагози сматрају да су бајке штетна литература за децу зато што малишани не разумеју њихов симболички говор, већ могу да их схвате дословно, што онда код ове емоционално и интелектуално незреле деце изазива страхове, психичку нестабилност и подстиче агресивност и суровост. У редовима књижевних критичара наводило се да су бајке стране савременој деци, те да ће интересовања за овај жанр врло брзо потпуно нестати. Ипак, показало се да ове тврдње нису тачне и да су деца и даље веома заинтересована за древне бајке попут *Пепелуге* и *Трнове Ружице* (Требјешанин, Јованић, Стајић 2013: 96–97). Истраживачи социјалне оријентације сматрају да се већина фантастичних појава у бајкама може тумачити као специфична трансформација људских жеља да се победи сиромаштво, глад, болест, природне препреке, катаклизме и да су бајке одраз друштвеног живота (Vuković 1996: 169). Клер Голомб наводи да су бајке усмерене ка вечним страховима и чежњама детињег доба, од напуштања, понижења и начина да се надмаши брат или сестра, стекне богатство и пронађе срећа на неком другом месту (Голомб 2012: 204). У делу *Сенка и зло у бајкама* Марија Лујза фон Франц истиче да бајке представљају моделе људског понашања. Пошто је структура бајки слична у свим културама, бајке омогућају изучавање суштинских елемената понашања и развијање способности да се оно што је у одређеном случају индивидуално разлучи од онога што није индивидуално (FonFranc 2012: 21–22). У делу *Интерпретација бајки* ауторка објашњава да деца стварају одређени идеал јунака, чак и у стварном животу и ти идеали су пројекције које ствара несвесно, а појављују се или директно у сновима младих људи или се пројектују на спољашње ликове и помажу у изградњи сопственог ега (FonFranc 2007: 81). Са структуралног, морфолошког становишта, бајка се може дефинисати као приповетка чији ток радње иде од nanoшења штете и/или недостатака, преко међуфункција (одлазак, забрана, кршење забране, даривање, тешки задаци, решавање) ка свадби или еквивалентним функцијама које доводе до коначног расплета (Propp 1982: 99–100). Породица је основна јединица бајке. Породица у бајци увек има проблем. Најчешће је непотпуна, те долазак маћехе уноси нови елемент у нарацију, или је веома сиромашна. Са чисто структуралног гледишта и једно и друго су нарушавање равнотеже, али на плану значења то је нарушавање породичне равнотеже. Породичне ситуације у бајкама могу имати аналогije у одређеним друштвеним и историјским типовима породица (Радуловић 2009: 241). У делу *Значење бајки* Бруно Бетелхајм указује да се из бајки може више научити оунутарњим проблемима људских бића и о исправним решењима њихових тешкоћа у ма којем

друштву, но из било којег другог типа приче доступног поимању детета. Пошто је дете у сваком тренутку свог живота изложено друштву у којем живи, оно ће сигурно научити да изађе на крај с његовим приликама, под условом да му то омогућавају његове моћи. Постоји веома проширено одбијање да се деци дозволи да сазнају како велики део онога што у животу иде лоше потиче од саме наше природе – склоности свих људи да се понашају агресивно, асоцијално, себично, покретани гневом и страховањем. Бајке у својим многоструким видовима преносе детету поруку да је борба против огромних тешкоћа у животу неизбежна, да се чини суштински део људског постојања – али да човек, уколико не устукне, већ се непоколебљиво суочава с неочекиваним и често неправедним тегобама, савладава све препреке и на крају излази као победник. Детету је најпотребније да му се у симболичком виду дају наговештаји о томе како да се бави овим проблемима и како да безбедно одрасте до зрелости. Бајка отворено суочава дете с основним људским ситуацијама. Она веома озбиљно схвата егзистенцијалне проблеме као што су љубав према животу, страх од смрти, потреба да човек буде вољен и страх од изопштења из средине у којој живи (Betelhaјm 1979: 19–25). Као јединствена уметничка форма, бајка је управо у глобалном селу успела да изнађе своје „оригиналне верзије“ и сачува их као отворена дела небројених значења, која се отварају сваким новим доживљајем (Bezdanov Gostimir 1996: 149).

Како би се проверило стварно мишљење родитеља у Србији о бајкама, српски психолог Жарко Требјешанин са сарадницима истраживао је ставове данашњих родитеља о бајкама и њиховој психолошкој, педагошкој, етичкој и социјализацијској вредности (Требјешанин, Јованић, Стајић 2013: 97). Резултати истраживања показали су да родитељи у Србији у великој већини (86%) не верују да су бајке због описа суровости и насиља неподобне за децу, те су својим ставовима блиски ставовима многих савремених психолога који проучавају утицај ових фантастичних прича на децу. Казна у бајкама, која на крају сустиже негативног јунака, је попут испуњења неке више, „божје правде“, где зликовац страда управо онако како је он покушао да убије своју невину жртву. Наводећи синтезу ставова психолога, Требјешанин истиче да психолози, почев од раних психоаналитичара и аналитичких психолога, преко Бетелхајма па до савремених развојних психолога (Клер Голомб) тврде да су народне бајке од виталног значаја за психички живот детета, за емоционални, социјални и морални развој личности (Требјешанин, Јованић, Стајић 2013: 109–110).

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА БАЈКИ У ОБЛИКУ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ

У овом раду представљамо модел интерпретације бајки у оквиру пројектне наставе у првом циклусу основног образовања. Предлог назива наставног пројекта је *Шта се крије иза чаролије*. Предлажемо да

истраживање теме насиља обухвати бајке Х. К. Андерсена, *Девојчица са шибицама*, *Ружно паче* и Гримове бајке *Ивица и Марица*, *Пепељуга*, *Снежана и седам патуљака*.

Пројектна настава је метода која подразумева максимално самостално ангажовање ученика и обавезну јавну презентацију на крају. То је метода решавања проблема заснована на самосталној активности ученика, која садржи и остале наставне методе, а о којој имамо писане трагове (Вилотијевић 2016: 138). Пројекат у настави је сложени поступак који подразумева планирање дугорочних циљева и начина њиховог остваривања и који је усмерен ка остваривању образовних, васпитних и функционалних циљева (Matijević 2008: 194–196). Задаци наставника у пројектној настави односе се на: постављање циљева и задатака одабране теме, подстицај ученика, на стваралачко истраживање, помоћ ученицима у изради пројекта, процес планирања, предлог актуелних садржаја и метода, подстицај тимског рада и (у сарадњи са ученицима) критичко вредновање резултата (Вилотијевић 2016: 140). Истраживање насиља у бајкама је тема чијом се реализацијом инсистира на остваривању васпитних задатака. Интереси и потребе ученика за овом темом су од великог значаја јер је пројекат условљен актуелном, друштвено значајном, реалном и за ученике искуственом ситуацијом. Пројекат са оваквом садржином може сerealизовати на нивоу једног одељења али и на нивоу целе школе. Иако је основа овог наставног пројекта предмет српски језик, он је у својој суштини мултидисциплинарни и пружа могућности укључивања и примену знања из осталих наставних предмета, те је могућ уз одговарајуће корекције и интеграције усвим разредима. У нашем случају су поред интеграције са наставним предметом пројектна настава, могуће интеграције са ликовном културом, грађанским васпитањем, предметом свет око нас и сл. Пројектна настава као методичко опредељење за интерпретацију бајки које тематизују насиље омогућава свеобухватнији приступ овој теми и доприноси обликовању одговарајућег односа према појави насиља и одговарајућег приступа таквим проблемима у животу, чиме се свакако јачају и међупредметне компетенције (комуникација, сарадња, естетичка компетенција, одговорно учешће у демократском друштву, одговорни однос према средини и здрављу).

ЦИЉЕВИ И ИСХОДИ УЧЕЊА

Истражујући теме и мотиве насиља приликом интерпретације бајке ученици увежбавају свеобухватнији приступ књижевном тексту и оспособљавају се да препознају тему насиља не само у књижевном тексту, већ и у другим уметничким изразима као што су позориште, филм, телевизија. Циљеви учења су препознавање, уочавање и представљање разних облика насиља у бајкама предвиђених школском лектиром и књижевним делима уопште. Други циљ јебуђење свести код ученика о

присуству насиља које се често игнорише успостављањем корелације између садржаја бајки и свакодневног живота. Истражујући уметнички свет бајке ученици се оспособљавају да препознају примере насиља у својој околини, да правилно реагују у датим ситуацијама и одговорно поступају. У овом виду наставе издвајају се следећи исходи које овде дефинишемо. Ученик је у стању да тумачи књижевно дело са темама и мотивима насиља; уме да у уметничком свету бајке препозна врсту насиља и да је повеже са насиљем у животу; уме да износи своје утиске и запажања о бајци, да тумачи њене битне чиниоце и вреднује дело; може да објасни универзалне поруке препознате у бајци; оспособљен је да аргументовано представи своја запажања; препознаје и објашњава врсте насиља које је открио у бајци; може да идентификује и анализира узроке насиља у бајци али и у својој средини, међу вршњацима, у школи; свестан је важности залагања за заједничко настојање да се насиље замени култивисаном комуникацијом, независно од постојања конфликта.

КЉУЧНЕ АКТИВНОСТИ УЧЕЊА

У даљем току дајемо осврт на кључне активности учења, на активности ученика и учитеља (наставника). Увидом у истраживачке задатке, ученици бирају бајку и један или више задатака. У зависности од задатка, ученици раде самостално или у групи. Издвајају одговарајуће делове текста у бајци у којима се уочавају насилне сцене, образлажу свој избор, тумаче сходно захтевима узраста уметнички поступак. Ученици сарађују са учитељем током реализације задатака, формирања и избора вође група и увежбавају комуникацијске вештине. Прате резултате у својој и осталим групама. Организују повремене састанке и са учитељем креирају пројектни дан. Израђују презентацију добијених резултата (омогућава им се да своју презентацију обогате сликама, цртежима, аудитивним садржајима). Припремају усмена излагања у оквиру задатака који то предвиђају. Бирају ученике, најбоље усмене излагаче, рецитаторе, читаче текстова. Увежбавају читање и драматизацију одабраних делова. У сарадњи са учитељем, бирају делове цртаних филмова и интегришу у заједничку презентацију и у обједињени материјал.

Учитељи, уколико је потребно, предлажу додатне текстове, креирају истраживачке задатке, прате ученички рад, помажу у одабиру задатака и у формирању група. Прате динамику сарадње ученика, појединаца и група. Увидом у одабир настоје да омогуће реализацију свих предвиђених задатака. Охрабрују ученике да предложе и реализују своје додатне идеје. Омогућавају укључивање ученичких предлога у планиране пројектне активности. Прате динамику реализације активности (с обзиром на дужину припремног периода). У сарадњи са ученицима креирају ток активности током пројектног дана, усклађују и усмеравају ток активности ка постизању предвиђених исхода. Помажу ученицима приликом селекције добијених резултата. Укључују у пројектне

активности представнике школских и ваншколских институција. Организују јавно презентовање добијених резултата након пројектног дана на сајту школе, у медијима и у другим школама. Поред тога, прате активности у вези са информатичком обрадом података, креирају обавештења, извештаје за сајт школе, припремају евалуациони упитник и његову реализацију. Обим наставног пројекта (да ли се опредељујемо за одељењски, разредни или школски) условљава корпус дела у којима ће се тема насиља истраживати. Како је предмет истраживања овог рада тема насиља у бајкама, пројектна настава се може организовати као одељењски пројекат, са истраживачким задацима који омогућавају и организацију разредног пројекта. Предлажемо да се тема насиља у овом случају истражи на примерима деци најпознатијих и најпопуларнијих бајки. Истраживањем и анализом биле би обухваћене бајке Браће Грим *Снежана и седам патуљака*, *Пепељуга*, *Ивица и Марица* и бајке Х. К. Андерсена *Девојчица са шибицама* и *Ружно паче*. Предвиђене активности учења реализују се у приватном простору за учење, у школским учионицама, у школској или градској библиотеци. Пројектни дан се организује у одговарајућем простору школе. Време реализације пројекта захтева минимално 30 дана припремног периода и један пројектни дан који би трајао четири школска часа (све у зависности од броја учесника, предвиђених и реализованих пројектних активности). Овај вид наставе укључује разноврсне облике рада (групни, проблемски, индивидуални рад), наставна средства (књижевна дела, уџбеници, рачунари, интернет, пројектор) као и наставне методе међу којима издвајамо рад на тексту, усмено излагање, дијалошку методу, методу демонстрације, истраживачку методу и сл.

ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ

У формулацији истраживачких задатака садржане су све менталне активности ученика. Током процеса учења ученици: препознају, издвајају, дефинишу, повезују, интерпретирају, класификују, упоређују, прикупљају, идентификују узроке и последице, коментаришу, аргументују, критички преиспитују, процењују и самопроцењују, визуелно представљају, дизајнирају, организују, воде расправу и сл.

1. Самостално одаберите бајку у којој ћете истраживати присуство насиља. У зависности од избора бајке формирајте групе (очекује се да свака група има 4–5 ученика). Определите се за најмање два задатка којим је обухваћена бајка коју сте одабрали.
2. У одабраној бајци пронађите ситуације у којима препознајете насиље. Одредите о којој врсти насиља је реч (физичко или психолошко). Уколико у бајци има више врста насиља истражите које је најзаступљеније. Образложите своје одговоре.

3. Истражи зашто у бајци долази до насилних ситуација. Уочи особине јунака насилника и јунака жртава. Зашто јунаци – жртве трпе насиље?
4. Обрати пажњу да ли је насиље видљиво или прикривено. Проучи да ли неко од јунака покушава да спречи насиље које трпи.
5. Покушај да откријеш како је насиље исказано у бајци? Који се облик казивања користи (описивање, приповедање, дијалог, монолог).
6. Подвуци и препиши оне реченице које садрже вређање, претње, застрашивање. Пронађи делове текста у којима се јунаку наноси штета речима. Које се врсте речи најчешће користе у реченицама којима су исказане поруке које повређују јунаке.
7. Изабери одломак из текста који ћеш илустровати. На нивоу одељења одаберите најлепше илустрације и направите изложбу ваших радова.
8. Изаберите одговарајући одломак који је најприкладнији за драматизацију. Поделите улоге и увежбајте наступ.
9. Постоје бројни цртани и играни филмови који су снимљени на основу бајки које сте прочитали. У сарадњи са учитељем/учитељицом одаберите сцене из филмова који би се приказали током пројектног дана.
10. Протумачите завршетке бајки. Зашто је до насиља дошло? Како су јунаци превазишли насилне ситуације. Које поруке казују завршеци бајки.
11. Осмислите сами реченице које упућују на љубав, толеранцију, сарадњу. Изаберите неколико најлепших.
12. Употребите истраживачки материјал (илустрације, одломке из текстова, фотографије) за израду постер презентације вашег истраживања. Потражите помоћ од учитеља/учитељице, или професора информатике или ученика старијих разреда.
13. Осмислите изглед и поруку која треба да се налази на позивницама за ваш пројектни дан.
14. Размислите, предложите и направите списак званица за ваш пројектни дан и поделите позивнице.
15. Након завршеног пројектног дана са учитељем/учитељицом, одредите материјал који ће се поставити на сајт школе.

ПРЕДЛОГ ТОКА ПРОЈЕКТНОГ ДАНА

Предлог програма пројектног дана може седопуњавати и кориговати, штоусловљавају резултати истраживања, обим и квалитет прикупљеног материјала, ангажовање ученика, просторне и техничке могућности школе, ангажман спољних сарадника и сл.

Уводни део: приказ малог филма сачињеног од сцена насиља из екранизираних бајки (цртаних филмова).

Предавање/подсећање: Шта је насиље (учитељ, школски психолог, родитељ, компетентни гост).

Теме и мотиви насиља у књижевности: краћи осврт (учитељ, професор српског језика и књижевности, библиотекар, компетентни гост).

Излагање (ученици): насиље и насилне ситуације у бајкама Браће Грим *Снежана и седам патуљака*, *Пепељуга*, *Ивица и Марица* и бајкама Х. К. Андерсена, *Девојчица са шибицама*, *Ружно паче*.

Излагање (ученици): врсте насиља у издвојеним бајкама: примери физичког психолошког насиља.

Драматизација: сцене експлоатације деце (*Пепељуга*, *Девојчица са шибицама*).

Физичко насиље – наносење бола и угрожавање живота (*Снежана и седам патуљака*, *Ивица и Марица*) и последице.

Излагање (ученици): ликови насилника и ликови жртава.

Драматизација: сцене вербалног насиља (*Ружно паче*, *Снежана и седам патуљака*, *Пепељуга...*).

Излагање (ученици): уметнички поступак: облици казивања, врсте реченица, врсте речи којима је исказано насиље.

Разговор: симболика завршетака бајки и поруке.

Завршни део: процена и самопроцена – евалуациони упитник.

Могуће пратеће активности: изложба дечјих ликовних радова, постер презентација, разговор са гостима из Центра социјални рад, МУП-а, Министарства просвете, снимање делова пројектног дана, сарадња са локалним медијима.

Резиме пројекта: На основу резултата истраживања закључује се које је место насиља у тематском аспекту бајки. Учитељ/учитељица прати и процењује резултате пројектних активности са указивањем на вредности, тешкоће и недостатке. Ученици попуњавају евалуациони упитник.

САДРЖАЈ ЕВАЛУАЦИОНОГ УПИТНИКА

1. Насиље у текстовима за децу примећујем:

- Први пут.
- Дешавало се понекад да прочитам такву причу или песму.
- У многим текстовима за децу приметио/приметила сам насиље.

2. Код оваквог начина учења допада ми се:

- рад у групама, дружење
- вежбање драматизације текстова
- могућност да сам бирам задатке
- могућност да родитељи виде како ученици раде
- друго _____

3. Најбољи део пројектног дана по теби је:

- гледање сцена из филмова
- предавање о насиљу
- излагање ученика
- драматизација ученика
- разговор са учитељицом и родитељима
- друго _____

4. Опиши једном речју пројектни дан:

- поучан
- занимљив
- необичан
- напоран
- волео бих више оваквих активности
- друго _____

5. Шта је за тебе била посебна добит?

- Прилика да активно учествујем у организацији часова.
- Коришћење интернета.
- Учење са вршњацима и дружење.
- Показивање родитељима и гостима шта смо научили.
- Заједнички рад са учитељем/учитељицом.
- Друго _____

6. Задаци које смо радили су ме научили да (означи одговарајућу тврдњу):

- Насиља има много у књижевности, на телевизији и на интернету.
- Насиље у књижевности постоји зато што постоји и у животу.
- Препознао/препознала сам неке облике насиља које нисам примећивао/примећивала.
- Важно је запазити, познавати и спречити насиље увек.
- Друго _____

ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ

У основи заплета одабраних бајки су дисфункционалне породице, у оквиру којих се крију нарушени породични односи и насиље, с једне стране и вредности породице и заједнице, с друге стране. Јунаци издвојених бајки су маргинализовани, потлачени и незаштићени чланови породице који су на мети осталих чланова породице (маћехе, оца, родитеља, чланова шире породице и заједнице). До обесправљења долази најчешће услед промене статуса који изазива долазак маћехе (*Пепељуга*, *Снежана* и *седам патуљака*), сиромаштво (*Девојчица са шибицама*, *Ивица* и *Марица*)

или несрећне случајности (*Ружно паче*). Над незаштићеним чланом породице се најпре врши вербално насиље додељивањем надимка (*Пепељуга*), директним вређањем (*Ружно паче*), претњама (*Девојчица са шибицама*). Вербално насиље је често праћено физичким које се испољава у виду обављања тешких физичких послова, изгладњивања или физичког напада (туча). У појединим бајкама (*Пепељуга*, *Снежана и седам патуљака*, *Ружно паче*) присутан је и аспект лепоте, односно истина да су насиљу изложени они који су другачији и по својој лепоти изузетни. Лепота често провоцира и угрожава позиције других, женских јунака (маћеха, полусестре) те је у два бајкама (*Пепељуга* и *Снежана и седам патуљака*) реч о родно заснованом насиљу у коме жене врше насиље над женама. Јунаци су истовремено и жртве социјалног насиља јер се претходне насилне радње врше са циљем изопштења јединке из заједнице (породице или друштва) а за добробит јунака насилника.

Током реализације пројектних активности очекује се да ученици препознају насилне ситуације и сцене у бајкама било да је реч о физичком или психолошком насиљу. Примери ситуација у којима се уочава експлоатација деце (када су јунаци – деца изложена тешком непримереном физичком раду и лошим животним условима) откривају се у бајкама *Снежана и седам патуљака*, *Пепељуга*, *Девојчица са шибицама*, *Ивица и Марица*. Ученици откривају и примере оних ситуација у којима су јунацима директно угрожени животи (*Снежана и седам патуљака*, *Ивица и Марица*, *Девојчица са шибицама*). У бајци *Ружно паче* наилази се на примере, вербалног и психолошког насиља које ће ученици лако пронаћи и издвојити делове текста којима би аргументовали своје тврдње. Ученици су усмерени да проналазе и ситуације прикривеног насиља оних делови бајки у којима се јунацима не прети отворено, али поступци насилника воде ка нарушавању и угрожавању живота јунака жртве (када родитељи одводе Ивицу и Марицу у шуму, када маћеха шаље Снежану у шуму да би се мучила, када Пепељуга ради најтеже послове).

Анализом јунака насилника, маћехе у бајкама *Пепељуга*, *Снежана и седам патуљака*, *Ивица и Марица* и лика насилног оца који туче кћер ако не прода довољно шибица у бајци *Девојчица са шибицама*, ученици уочавају сличности у особинама (себична, охола, зла, љубоморна) и покушавају да открију разлоге лошег поступања ових јунака. Истовремено откривају сличности у особинама и поступцима јунака-жртава и праве систематизацију њихових особина и реакција (добри, стрпљиви, племенити, сналажљиви).

Учитељи износе синтезу ученичких одговора који се тичу тумачења завршетака бајки: долазак принца и венчање (*Успавана лепотица*, *Снежана и седам патуљака*, *Пепељуга*), богатство (*Ивица и Марица*), победа лепоте (*Ружно паче*). Од ученика се захтева да тумаче шта је јунаке подстакло на насилне реакције и како се то одразило на јунака – жртву.

Вербално уобличавају излагања којима описују особине ликова. Уочавају реченице и изразе којима су исказане увреде или претње. Претпоставка је да велики број ученика може препознати и ситуације прикривеног насиља. Активности које се односе на драматизацију и илустрацију појединих сцена доприносе снажењу рецепције ових текстова и увежбавању вештине говорења на јавним наступима. На основу анализираних тема и мотива очекује се да ће ученици препознавати насилне ситуације у реалном животу и реаговати на одговарајући начин. Рад у тиму омогућава учење комуникацијских вештина.

ЗАКЉУЧАК

Дете памти дешавања и поступке одраслих из свог детињства и то како су се осећали у њиховом друштву. Понашања одраслих одређују дететов однос према одраслима, вршњацима и самоме себи. Причањем бајки детету се омогућава да боље разуме сопствене осећаје и себе, да развија саосећање и разумевање вршњака и одраслих из околине (Grosman 2010: 110–114). Пројектна настава је облик наставног рада чија је организација веома захтевна, сложена и обимна и која подразумева дуготрајну припрему наставника и ученика. Упркос томе једна од великих предности овог вида наставе је интердисциплинарно истраживачко учење с разумевањем, увежбавање способности јавног презентовања, индивидуални и тимски рад. Када се у оквиру тимског рада укључи шира заједница у токове наставног процеса (у нашем случају се могу укључити родитељи, библиотекари радници Центра са социјални рад, васпитачи у домовима ученика, дечји писци, књижевни критичари, зависно од могућности), ствара се необично широко радно окружење и кодученикајача осећај друштвенеприхваћености, важности залагања и позитивног вредновања напора и рада. Остварена сарадња може бити веома подстицајна за даљи истраживачки приступ учењу. Реализација нашег наставног пројекта (отвореног за проширења и додатне иновације) употпуњава оспособљавање ученика за различите приступе интерпретацији књижевног текста и упознавање са богатим значењским слојевима бајке. Поред тога, истраживање насиља у уметничком свету бајке доприноси ученичком спознавању стварности, развоју критичког мишљења, стицању дуготрајног знања, вештина и навика применљивих у свакодневном животу.

ЛИТЕРАТУРА

- Betelhajm, Bruno. *Značenje bajki*. Beograd: Jugoslavija/Prosveta. 1979.
- Bistrić, Marija, Ivon, Katarina. Teorijski pristupi i recepcijski učinci bajki. *Acta Iadertina* 16/2(2019): 131–146.

- Bezdanov Gostimir, Svetlana. Bajka u zemlji folka ili Uloga medija u kreaciji i recepciji folka. Dragoslav Srejšović (ur). *Od mita do folka*. Kragujevac: Centar za naučna istraživanja Srpske akademije nauka i umetnosti i Univerziteta, 1996, 146–196.
- Вилотијевић, Младен, Вилотијевић, Нада. *Модели развијајуће наставе*. Београд: Учитељски факултет. 2016.
- Vuković, Novo. *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks. 1996.
- Голомб, Клер. *Стварање имагинарних светова: улога уметности, магије и снова у развоју детета*. Београд: Завод за уџбенике. 2012.
- Grosman, Meta. *Uobranu čitanja, Čitalelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam. 2010.
- Matijević, Milan. Projektно учење и настава. *Nastavnički suputnik*. Zagreb: Znamen. 2008. 188–225.
- Пешикан–Љуштановић, Љиљана. Усмена и ауторска бајка у настави. *Унапређивање наставе српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за српски језик и лингвистику. 2007. 36–58.
- Проп Јаковљевић, Владимир. *Морфологија бајке*. Београд: Prosveta. 1982.
- Радуловић, Немања. *Слика света у српским народним бајкама*. Београд: Институт за књижевност и уметност. 2009.
- Требјешанин, Жарко, Јованић, Горан, Стајић, Младен. Зашто савремена деца и одрасли воле бајке. *Етноантрополошки проблеми* 8/1. 2013. 95–115.
- Fon Franc, Marija Lujza. *Interpretacija bajki*. Zagreb: Scarabeus- naklada. 2007.
- Fon Franc, Marija Lujza. *Senka i zlo u bajkama*. Beograd: Fedon. 2012.
- Crnković, Milan. *Dječja književnost: Priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga. 1984.

ЕЛЕМЕНТЫ НАСИЛИЯ В СКАЗКАХ – ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТОЛКОВАНИЮ

Арстракт: В статье рассматриваются возможности интерпретации сказок в рамках проектного обучения, цель которого – исследовать элементы насилия в сказках. Во вступительной части статьи представлены мнения литературоведов, обсуждавших темы и мотивы насилия в исследовании сказок. В центральной части статьи, помимо краткого обзора основных особенностей проектного обучения, приводится пример организации и реализации учебного проекта Что скрывается за магией. Проектная деятельность включает интерпретацию сказок Братьев Гримм Белоснежка и семь гномов, Ивица и Марица, Золушка и сказки Х. К. Андерсена Девушка со спичками и Гадкий утенок. В заключительной части подчеркиваются преимущества этого типа обучения. Цель данной статьи – показать интерпретирующий потенциал сказки, возможности интеграции сербского языка, а также проектное обучение и инновации в обучении детской литературе.

Ключевые слова: детская литература, сказка, насилие, проектное обучение, учебная деятельность.

ДРУГИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

**Елизабета М. Каралић
Бранислав М. Ранђеловић
Екатерина В. Гревцова
Каринэ Ю. Брешковская
Полина Е. Ежкова
Бојана З. Вуковић
Слађана В. Таласан
Елизавета А. Омельченко
Оксана А. Быкова
Арина В. Карандеева**

Елизабета М. Каралић²

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд

Бранислав М. Ранђеловић³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ОДНОС ШКОЛСКИХ ОЦЕНА И РЕЗУЛТАТА НА ЗАВРШНОМ ИСПИТУ⁴

Сажетак: *Оцењивање ученика је један од интегралних делова наставног процеса и утемељено је на дефинисаним и прописаним исходима и образовним стандардима. Завршни испит на крају основног образовања и васпитања има функцију верификације знања и компетенција, стечених током основног образовања. Приликом одређивања броја бодова за упис у средњу школу, на основу успеха у основној школи ученици могу да освоје максимално 60 бодова, док резултати са завршног испита учествују са максимално 40 бодова. Циљ овог рада је да испитамо повезаност школских оцена и резултата на завршном испиту, на узорку ученика који су полагали завршни испит 2020. године. Сагледан је законски оквир оцењивања, општи успех ученика, дистрибуција оцена из свих предмета који су обухваћени завршним испитом и резултати са завршног испита који се састојао из три теста: из српског/матерњег језика, математике и комбинованог теста. Узорак истраживања чине подаци о 61.670 ученика који су полагали завршни испит у јуну 2020. године на српском језику. За потребе овог истраживања спроведена је и секундарна анализа података. Закључци рада указују на могућности за унапређивање процене образовних постигнућа ученика и указују на потребу успостављања објективних критеријума оцењивања.*

Кључне речи: *оцењивање, стандарди постигнућа, завршни испит*

УВОД

Постигнуће ученика изражено школском оценом је веома значајно за ученике јер, поред тога што вреднује његово знање, посредно утиче и на проходност ка даљем школовању. На основу школског успеха, ученик може да освоји максимално 60 бодова приликом конкурисања за упис у средњу школу. Осталих 40 бодова, ученик осваја полагањем три теста на

²ekaralic@ceo.gov.rs

³branislav.randjelovic@pr.ac.rs

⁴Овај рад је развијен у оквиру пројекта “ИМП002 - Истраживања о образовним активностима и васпитно образовном раду у условима пандемије КОВИД19 - онлајн настава, настава на даљину, хибридна настава. Анализа дигиталних компетенција просветних радника и дигиталне зрелости школа”, који подржава и финансира Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини-Косовској Митровици.

завршном испиту, ако тачно реши сва питања/задатке, који су креирани у складу са образовним стандардима у Републици Србији (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010). На основу Правилника о програму завршног испита у основном образовању и васпитању (Република Србија, 2018), једна од функција завршног испита на крају основног образовања и васпитања је да омогући равноправност ученицима у даљем школовању, тј. приликом уписа у средњу школу. Равноправност се огледа у томе што сви ученици 8. разреда решавају непозната питања/задатке током три дана под истим условима. Значи, исти тестови у исто време за све кандидате. Тестови су стандардизовани, дефинисан је начин задавања теста, оцењивања активности ученика на тесту и тумачења коначних резултата тестирања. У школској 2019/20. години успостављен је систем реализације завршног испита који је дигитализован у свим процесима који се тичу припреме, прегледања и обраде тестова, чиме је минимизиран утицај људског фактора.

Оцењивање је интегрални део процеса наставе и учења и најшире је уређено Правилником о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (Република Србија, 2020). Иако су сврха, начин и врсте оцењивања у основној школи дефинисани и прописани у више закона и правилника, оцењивање је критична активност у наставној пракси. Оцењивањем се вреднују напредовање и постигнућа ученика, али и успешност наставе и самог наставника. Дакле, оцена је поуздан и објективан показатељ знања, вештина и ангажовања али, са друге стране и показатељ квалитета рада наставника. Образовни стандарди су искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Преко стандарда се образовни циљеви и задаци преводе на много конкретнији језик тако да се могу емпиријски проверавати. Завршни испит је тренутно једини екстерни испит у образовном систему којим се испитује степен остварености стандарда постигнућа целокупне популације ученика осмог разреда. Завршни испит на крају основног образовања и васпитања састоји се из тестова из српског, односно матерњег језика, математике и комбинованог теста, Комбиновани тест садржи задатке из биологије, историје, географије, физике и хемије. Носиоци послова у вези са завршним испитом на крају основног образовања и васпитања на нивоу система су Министарство просвете, науке и технолошког развоја које врши организацију и спровођење испита и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања који припрема садржај испита и извештава о резултатима.

Приликом упоређивања појединачних ефеката различитих извора утицаја на постигнућа ученика (наставници, курикулум, настава, карактеристике ученика, породично окружење, школа) највећи утицај има наставник (Hattie, 2003). С обзиром на значајну улогу наставника у процесу вредновања постигнућа ученика, истражили смо како је оцењивање законски уређено у основној школи. Учење и развој ученика

могу бити оцењивани формативно и сумативно. На почетку сваке школске године процењује се претходно постигнуће ученика иницијалним процењивањем. „У школама у Србији је изражена неравнотежа између оцењивања у функцији учења (формативног оцењивања) и оцењивања наученог садржаја (сумативног оцењивања). С једне стране, често се врши сумативно оцењивање јер су наставници обавезни да у току године дају одређени минимални број бројчаних оцена свим ученицима. То носи висок улог за ученике, јер укупна просечна оцена утиче на њихове могућности за упис у средње и високо образовање. Насупрот томе, формативно оцењивање је у Србији недовољно развијено, углавном због тако великог обима сумативног оцењивања, али и због тога што се сврхе формативног оцењивања слабо разумеју, уважавају и примењују.“ (OECD, 2019) Велики обим сумативног оцењивања не умањује тешкоће у објективном процењивању знања ученика. Бројне су функције оцењивања у односу на ученике: информативна, инструктивна, мотивациона, евалуативна (Хавелка и др. 2003). У нашем раду бавимо се превасходно евалуативном функцијом школског оцењивања јер исту функцију има, између осталог, и завршни испит на крају основног образовања и васпитања.

Предмет истраживања је испитивање законске регулативе којом је уређено оцењивање, као и повезаност општег успеха ученика, оцена ученика на крају 8. разреда основне школе из наставних предмета који се испитују на завршном испиту са резултатима ученика на завршном испиту. У складу са предметом истраживања постављене су хипотезе истраживања: 1) критеријуми оцењивања нису уједначени; 2) постоји слаба повезаност између општег успеха ученика и резултата истих ученика на завршном испиту; 3) већа оцена из наставног предмета који се испитује завршним испитом утиче на бољи резултат на завршном испиту.

МЕТОД

У складу са предметом истраживања одабране су методе истраживања. Методом анализе садржаја истражена је законска регулатива којом је уређено оцењивање у основној школи. Да би се истражио однос школског успеха и резултата завршног испита примењена је дескриптивна статистика. За потребе овог истраживања примењена је секундарна анализа података из Извештаја о резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2019/2020. години Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања⁵ (Завод за вредновање квалитета, 2020).

Узорак чини 61.670 ученика који су редовно завршили осми разред и који су приступили полагању завршног испита на српском језику у јунском року.

⁵<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2020/11/lzvestaj-o-rezultatima-ZI-2020.pdf>

Инструмент истраживања чине подаци о школском успеху ученика, о школским оценама и резултати завршног испита. Анализиране су оцене из наставних предмета који су саставни део завршног испита (из српског језика, математике, биологије, историје, географије, физике и хемије). Резултати завршног испита се анализирају на основу постигнућа ученика на три теста (српски језик, математика, комбиновани тест).

Начин обраде података је такав да се у овом истраживању врше две анализе: квалитативна анализа података (анализа садржаја) и квантитативна статистичка анализа (дескриптивна статистика). Методом анализе садржаја испитана је законска регулатива којом је уређено оцењивање у основној школи: Закон о основама система образовања и васпитања (Република Србија, 2009), Закон о основном образовању и васпитању (Република Србија 2018), Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (Република Србија, 2019), Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Република Србија, 2011) и Правилник о вредновању квалитета рада установа (Република Србија, 2012). Дескриптивном статистиком дат је процентуални приказ школског успеха ученика, оцена из наставних предмета који се испитују завршним испитом, као и резултати три теста на завршном испиту на крају основног образовања и васпитања.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА

РЕЗУЛТАТИ КВАЛИТАТИВНЕ СТАТИСТИЧКЕ АНАЛИЗЕ

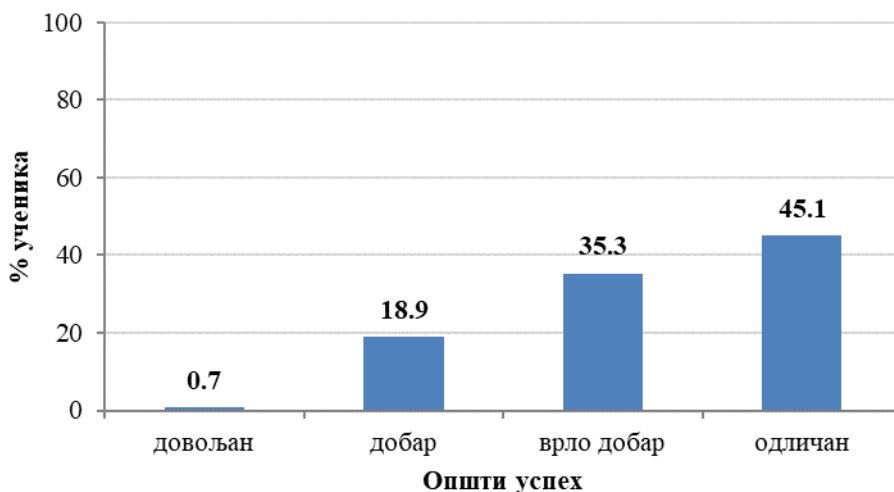
Оцењивање постигнућа ученика је веома сложен и осетљив задатак наставника. Пракса показује да оцењивањем нису задовољни ни ученици, ни родитељи, а често и сами наставници. Сврха оцењивања прописана је крвним законом у образовању. „Оцењивањем у основној и средњој школи процењује се оствареност прописаних циљева и стандарда постигнућа у току савладавања школског програма, а за ученике са сметњама у развоју - прилагођених стандарда постигнућа у савладавању индивидуалног образовног плана“. (Република Србија, 2009:67). Општи успех ученика основног образовања и васпитања утврђује се на крају првог и другог полугодишта на основу аритметичке средине позитивних закључних бројчаних оцена из обавезних предмета и оцене из владања, почев од шестог разреда. (Република Србија, 2009:68) У Закону о основном образовању и васпитању (Република Србија 2019) стоји да је наставник дужан да редовно оцењује ученике у складу са законом. Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (Република Србија 2019) дефинише оцењивање као континуирану педагошку активност која позитивно утврђује однос према учењу и знању и подстиче мотивацију за учење. Принципи оцењивања, у смислу овог правилника, јесу: 1) објективност у оцењивању према утврђеним

критеријумима; 2) релевантност оцењивања; 3) коришћење разноврсних техника и метода оцењивања; 4) правичност у оцењивању; 5) редовност и благовременост у оцењивању; 6) оцењивање без дискриминације и издвајања по било ком основу; 7) уважавање индивидуалних разлика, потреба, узраста, претходних постигнућа ученика и тренутних услова у којима се оцењивање одвија. Даље се оцењивање дели на формативно и сумативно, а оцене на бројчане и описне. Бројчана оцена даје се за обавезне наставне предмете и други страни језик и утврђује се на основу следећих критеријума: оствареност исхода, самосталност и ангажовање ученика. У правилнику су дати и критеријуми за оцењивање за сваку оцену појединачно. Приказаћемо критеријуме за оцену одличан (5) коју добија ученик који: у потпуности показује способност трансформације знања и примене у новим ситуацијама; лако логички повезује чињенице и појмове; самостално изводи закључке који се заснивају на подацима; решава проблеме на нивоу стваралачког мишљења и у потпуности критички расуђује; показује изузетну самосталност уз изузетно висок степен активности и ангажовања. У Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Република Србија, 2011) компетенције се односе на четири области: 1. наставна област, предмет и методика наставе; 2. поучавање и учење; 3. подршка развоју личности ученика; 4. комуникација и сарадња. Свака од наведених области има стандарде из домена вредновања/евалуације. У оквиру компетенција за наставну област, предмет и методика наставе дати су стандарди који се односе на оцењивање постигнућа ученика. Наставник треба да континуирано прати и вреднује остварену хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја; континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи различите начине вредновања у складу са специфичностима предмета који предаје; прати и вреднује интересовања ученика у оквиру предмета који предаје; планира и предузима мере подршке ученицима на основу анализе остварености образовних стандарда постигнућа. Оцењивање је део и Правилника о стандардима квалитета рада установа (Република Србија, 2018) у коме се у оквиру стандарда 2.4. Поступци вредновања су у функцији даљег учења налазе искази: 2.4.1. Наставник формативно и сумативно оцењује у складу са прописима, укључујући и оцењивање оног што су ученици приказали током рада на пракси (пракса ученика у средњој стручној школи). 2.4.2. Ученику су јасни критеријуми вредновања.

РЕЗУЛТАТИ КВАНТИТАТИВНЕ СТАТИСТИЧКЕ АНАЛИЗЕ

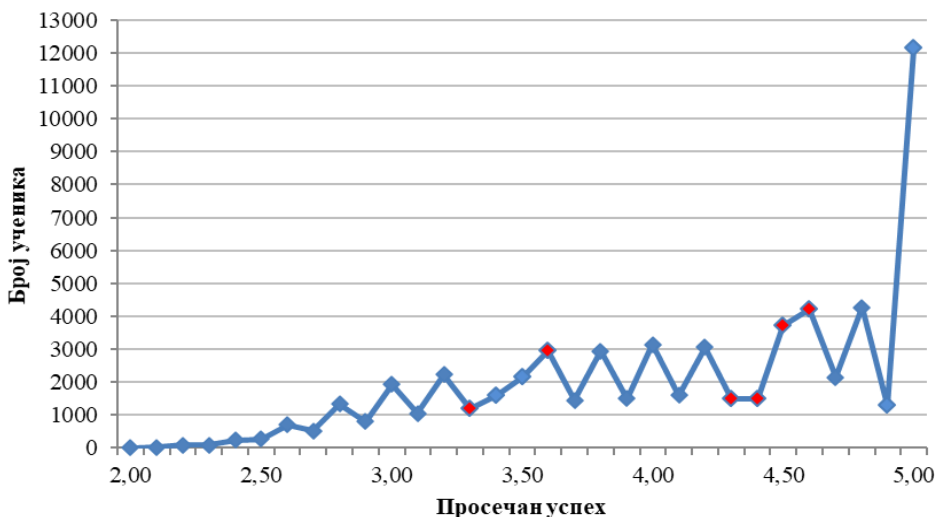
Општи успех ученика у осмом разреду на крају школске 2019/20. године приказан је на Графикону 1. Уочава се да нешто мање од половине ученика остварује одличан успех (45,1%), трећина има врлодобар успех (35,3%), скоро петина ученика остварује добар успех (18,9%), док свега

0,7% ученика има довољан успех. Просечан општи успех у осмом разреду за истраживану генерацију ученика износи 4,14.



Графикон 1. Процентуална заступљеност ученика према општем успеху у 8. разреду

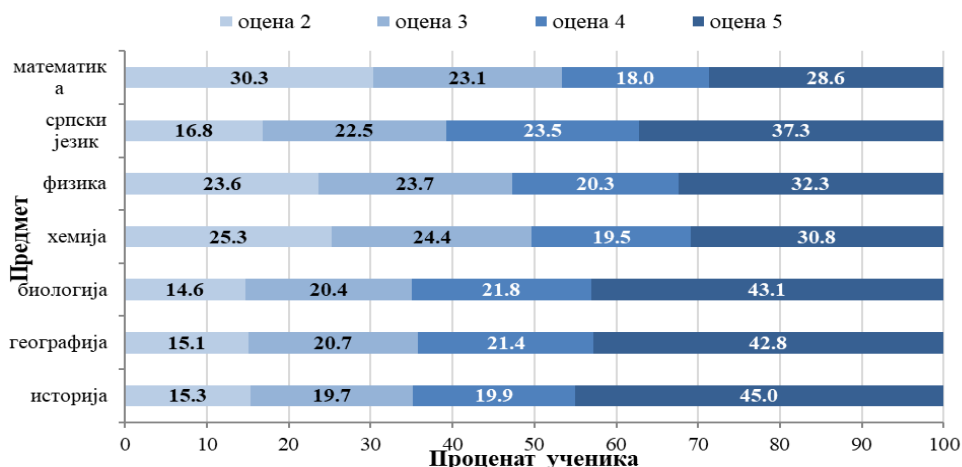
Висока просечна оцена општег успеха ученика на крају 8. разреда основне школе није у потпуности у складу са резултатима завршног испита чиме је потврђена хипотеза истраживања да постоји слаба повезаност општег успеха ученика и постигнућа ученика на завршном испиту.



Графикон 2. Просечан успех ученика у 8. разреду

На Графикону 2 је приказана дистрибуција просечног успеха ученика. Готово сваки пети ученик има петице из свих предмета, што је тренд који је присутан од када се анализирају резултати.⁶ Поред тога, мали број ученика се налази непосредно испод границе врлодоброг и одличног успеха (просечан успех 3,30 и 3,40 односно 4,30 и 4,40). С друге стране, значајно већи број ученика остварује просечан успех 3,50 и 4,50 (приказано црвеним тачкама на графикону). Ако сваки пети ученик има све петице на крају 8. разреда, онда би требало да бар приближан број ученика на завршном испиту има максималан број бодова на сва три теста.

Дистрибуција оцена из српског језика, математике, физике, хемије, биологије, географије и историје у осмом разреду приказана је на Графикону 10. Оцене су приказане на четворостепеној скали, будући да је најнижа могућа оцена 2, јер је то био услов за приступање завршном испиту.



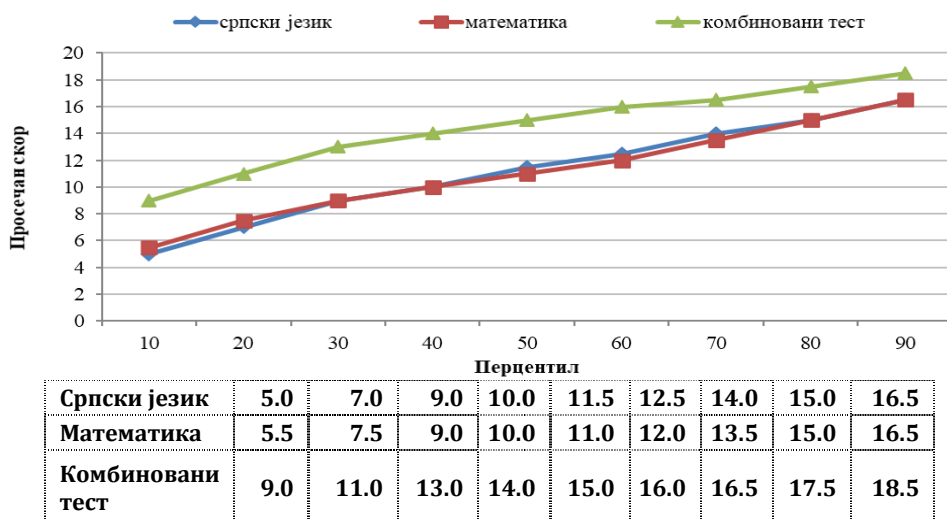
Графикон 3. Дистрибуција оцена ученика у 8. разреду из наставних предмета који су вредновани на завршном испиту

Расподела постигнућа ученика на Графикону 3 показује да је највише ученика са оценом 5 из наставних предмета који се испитују на завршном испиту. Сличан проценат највише и најниже оцене имају ученици из математике. У Извештају о резултатима на завршном испиту у школској 2019/20. години истиче се да узроци високих оцена могу бити различити: повећана мотивација ученика, додатни напори наставника и ученика пред крај основне школе, додатне активности ученика ван школе, али и снижавање критеријума наставника за одређене оцене. Треба узети у обзир и епидемиолошку ситуацију везану за корона вирус и специфичне околности у којима се одвијала настава. Због настале

⁶<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2020/11/Izvestaj-o-rezultatima-ZI-2020.pdf>

ситуације током већег дела другог полугодишта настава није организована у школи, већ је реализована на даљину (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2020).

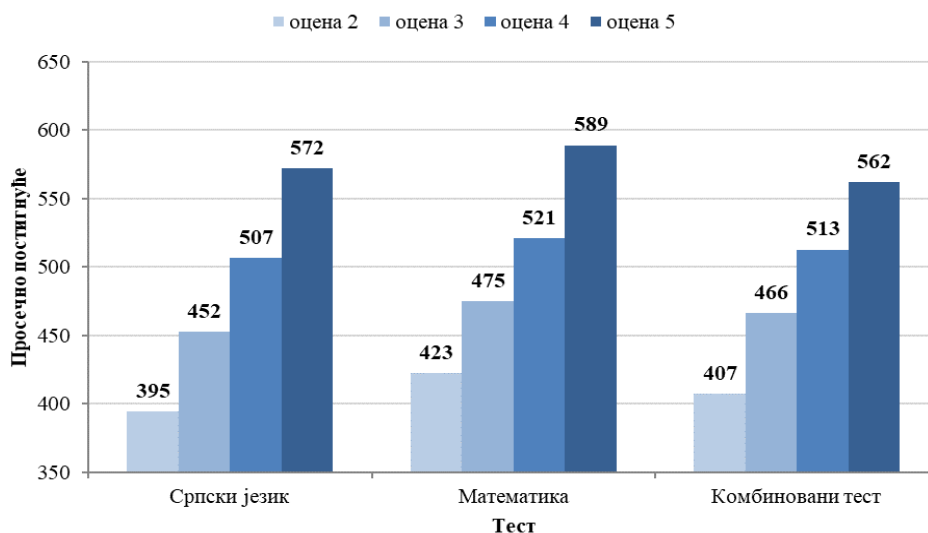
Након општег успеха и школских оцена ученика, приказаћемо резултате завршног испита на крају школске 2019/2020. године. Пошто је 20 задатака у сваком од три теста, просечно постигнуће ученика на тестовима исказано је на скали од 0 до 20. Ученици су били најуспешнији на комбинованом тесту (просечно постигнуће износи 14,17 бодова), потом на тесту из српског језика (просечно постигнуће износи 11,18 бодова), док су најмање успешни били у решавању теста из математике (просечно постигнуће износи 11,02 бода).



Графикон 4. Постигнуће ученика по перцентилима на сва три теста

На основу Графикана 4, уочава се да је за првих 10% ученика са најнижим постигнућем најлакше било да реше задатке на комбинованом тесту (неким од њих је достижно око 9 бодова), а најтеже на тесту из српског језика (максимално 5 бодова). Када се ради о 10% најуспешнијих ученика, они постижу 16 и више бодова на тесту из српског језика и математике, а 18 и више бодова на комбинованом тесту. Наиме, око 80% ученика на комбинованом тесту успева да реши половину теста (постигне 10 и више бодова), док је то случај са 60% ученика на тесту из српског језика и математике. Када посматрамо ученике који имају минималан број бодова, уочавамо следеће: највећи број ученика са 0 бодова је на тесту из српског језика – 157, следи 142 ученика без бодова на тесту из математике, док на комбинованом тесту 98 ученика није освојило ниједан бод. Највише ученика је остварило максималан број бодова на комбинованом тесту – 1.160 (1,9%), затим на тесту из математике 448 (0,7%), а најмање на тесту из српског језика – 288 (0,5%) (Извештај, 2020).

Да бисмо испитали истраживачку хипотезу да ученике који имају више оцене одликује веће знање, на Графикону 5 су представљена просечна постигнућа ученика у контексту школских оцена. Због природе комбинованог теста, коришћена је просечна оцена из пет предмета.



Графикон 5. Приказ просечног постигнућа у односу на школске оцене

Подаци на Графикону 5 подаци указују на раст постигнућа ученика са повећањем оцене чиме је поврђена хипотеза истраживања да ученици који имају више оцене показују веће знање на завршном испиту у односу на ученике са нижим оценама. Разлике су најизраженије између оцена 4 и 5 на тесту из математике и српског језика (износе 68 и 65 бодова). Нешто мање разлике су између оцена 2 и 3, као и између 3 и 4 на сва три теста. Интересантан је налаз да ученици са оценама 2, 3, 4 и 5 на тесту из математике имају нешто већи број бодова у односу на исте категорије оцена на остала два теста, што говори да су се ученици адекватно припремили за полагање завршног испита и покушали да надоместе слабији општи успех из школе.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Истраживање је показало да постоји велика варијабилност постигнућа ученика који имају исту оцену што говори да су критеријуми оцењивања у школама неуједначени. Прописани принципи и критеријуми оцењивања ученика у основној школи нису умањили субјективност приликом оцењивања ученика иначе не бисмо имали ситуацију да је сваки пети ученик завршио основну школу са свим петицама. Начелне критеријуме у Правилнику о оцењивању у основном образовању и васпитању треба допунити увођењем разумљивих,

конкретних и обавезних критеријума оцењивања. Потребно је оснажити наставнике за улогу евалуатора организовањем континуираних обука за примену иницијалног, формалног и сумативног оцењивања (Каралић и др. 2020). Неуједначени критеријуми оцењивања у школама доводе у питање правичност селекције ученика при упису у средњу школу, јер се тако ученици који похађају школе са високим критеријумима оцењивања стављају у неповољан положај у односу на ученике из осталих школа. Нарушавање принципа правичности у оцењивању, поред директних последица које изазива, ученицима индиректно шаље вредносно негативну поруку, при чему васпитна улога школе може да изгуби на значају. Уједно, овакав начин оцењивања онемогућава разликовање школа и наставника који свој посао раде савесно и одговорно од оних који то не чине.

Завршни испит на крају основног образовања и васпитања има и функцију националног баланса ефеката основног образовања и васпитања. У школској 2019/2020. години просечна постигнућа ученика на тесту из математике и тесту из српског језика износе око 11 бодова, док се на комбинованом тесту крећу око 14 бодова. Такође, уочава се да око 80% ученика на комбинованом тесту успева да реши половину теста (постигне око 10 бодова), док је то случај са 60% ученика на тесту из математике и тесту из српског језика. Повратне информације о постигнућима ученика наставници добијају након објављивања резултата на завршном испиту, као и након екстерног вредновања школе и потребно је да се ти подаци уграде у школске програме, индивидуалне оперативне планове наставника и у процес самовредновања установе. Унапређивање квалитета и спровођења мале матуре додатно би учврстило поверење јавности у национални систем испита и истовремено обезбедило позитивнији повратни ефекат на наставу и учење у школама (Каралић и др. 2020).

Континуирана примена образовних стандарда и исхода допринела би ублажавању разлика у постигнућима ученика током процеса наставе и учења и на завршном испиту. Уједно, стандарди и исходи омогућавају објективније и поузданије вредновање напредовања ученика и представљају важан механизам за осигурање квалитета оцењивања.

ЛИТЕРАТУРА

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2010). Образовни стандарди за крај обавезног образовања, https://ceo.edu.rs/wp/content/uploads/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Srpski%20jezik.pdf

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2020). Извештај о резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2019/2020. години, <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2020/11/Izvestaj-o-rezultatima-ZI-2020.pdf>

- Каралић, Е., Ранђеловић Б., Ђукић Д. (2020). Визија и путеви ка квалитетном образовању у Србији; *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, Број 14, Лепосавић.
- Каралић, Е., Ранђеловић Б., Ђукић Д. (2020). Оцена као фактор мотивације ученика: теоријска полазишта и законски оквир. Мотивација у образовању између теорије и праксе. Књига резимеа, *25. међународна научна конференција „Педагошка истраживања и школска пракса.“* Институт за педагошка истраживања, Филолошки факултет Руског Универзитета пријатељства народа у Москви, Русија, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the resarsh evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: *What does the research tell us ACER Research Conference*, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4
- OECD (2019). Преглед ОЕЦД-а у области евалуације и процене у образовању у Србији, Анализа и препоруке УНИЦЕФ-а у Србији. ISBN 978-86-80902-42-5, <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/pregled-oecd-u-oblasti-evaluacije-i-procene-u-obrazovanju-u-srbiji>.
- Република Србија (2009). Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС”, 72/09.
- Република Србија (2018). Закон о основном образовању и васпитању, „Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020.
- Република Србија (2018). Правилник о стандардима квалитета рада установе, „Службени гласник РС”, 68/2018.
- Република србија (2019). Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (Сл. гласник РС бр. 34/2019).
- Република Србија (2018). Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању, „Службени гласник РС – просветни гласник”, 02/2018, https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik_o_programu_zavrshnog_ispita_u_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html.
- Република Србија (2019). Правилник о вредновању квалитета рада установе, „Службени гласник РС”, 10/2019.
- Република Србија (2020). Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, „Службени гласник РС”34/2019-177, 59/2020-7, 81/2020-69.
- Република Србија (2011). Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Сл. гласник РС бр. 5/2011)
- Хавелка, А., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003). *Оцењивање за развој ученика*, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд.

RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL GRADES AND RESULTS AT THE FINAL EXAM

Summary: Student assessment is one of the integral parts of the teaching process and is based on defined and prescribed outcomes and educational standards. The final exam at the end of primary education has the function of verifying the knowledge and competencies acquired during primary education. When determining the number of points for enrollment in high school, based on the success in primary school, students can win a maximum of 60 points, while the results from the final exam participate with a maximum of 40 points. The aim of this paper is to examine the relationship between school grades and results in the final exam, on a sample of students who took the final exam in 2020. The legal framework of assessment, general success of students, distribution of grades in all subjects covered by the final exam and the results of the final exam, which consisted of three tests: Serbian/mother language, mathematics and a combined test. The research sample consists of data on 61,670 students who took the final exam in June 2020 in the Serbian language. For the purposes of this research, a secondary data analysis was conducted. The conclusions of the paper indicate the possibilities for improving the assessment of students' educational achievements and indicate the need to establish objective assessment criteria.

Key words: assessment, achievement standards, final exam

Екатерина В. Гревцова⁷

Государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
кафедра социальных наук, г. Тула, Российская Федерация

РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** В условиях современной образовательной ситуации профессиональное самообразование, выступая как средство реализации инноваций, понимается как деятельность по выработке в будущем педагоге новых качеств, свойств, характеристик, позволяющих принять творческое решение, расширить объем знаний об инновациях, улучшить собственные профессионально значимые качества. Автор статьи обращает внимание, что прежняя ситуация, когда самообразование осуществлялось, в основном, во всевозможных курсах, в кружках, народных университетах и т. п., оказывается недостаточной. Их место все больше и больше занимает самостоятельная индивидуальная работа человека над различными источниками получения знаний лишь при небольшой консультации специалистов той или иной области науки и практики. Особое внимание уделено вопросам профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов с опорой на формирование умений и навыков профессионального самообразования в среде вуза.*

***Ключевые слова:** самообразование, профессиональное самообразование, инновационная деятельность, культурно – образовательная среда вуза, будуще учителя начальной школы, студенты вузов.*

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется тем, что многие области человеческой деятельности, в том числе и образование, стремительно развиваются за счет внедрения различных инноваций. Человеку в этой ситуации предстоит быть не только исполнителем в их осуществлении, но и непосредственным творцом инновационных процессов. Сегодня от учителя требуется «готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях». Активность человека в этих условиях может быть направлена на лучшее и все более полное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов, где ключевым фактором динамического развития будет выступать самообразование. Это доказывает, что современных

⁷tyusha-09@mail.ru

условиях возрастает потребность в специалистах, способных к творческому поиску непрерывному самообразованию, обеспечивающих высокий уровень квалификации. Согласно современной социально – экономической ситуации, способность к самообразованию рассматривается как важнейшее профессиональное качество современного специалиста.

Самообразование будущего учителя с ориентацией на реализацию инновационной деятельности базируется на принятии цели самоподготовки, усвоения содержания педагогических знаний, обеспечивающих информационную базу данных, реализации себя как субъекта инновационного процесса, оценке и самооценке достигнутого результата в соответствии с принятой целью. Профессиональное самообразование, позволяя более полно обеспечить единство фундаментальности образования с гибкостью обучения, формирует у будущего учителя готовность к реализации инновационной деятельности. Содержание инновационной деятельности в данном случае определяется динамикой образовательных процессов, региональными особенностями, развитием науки, темпами научно – технического прогресса, а также индивидуальными потребностями и интересами.

Однако, как отмечают педагоги и психологи, в реальной практической деятельности молодые специалисты – вчерашние выпускники, довольствуются в максимальной степени полученным в образовательном учреждении уровнем знаний и умений и не стремятся к повышению своего профессионального мастерства. Многие учителя, понимая смысл и назначение самообразования и самосовершенствования, тем не менее, не владеют способами осуществления этой деятельности.

Самообразовательная деятельность, подготавливающая будущего учителя к включению его в инновационный процесс эффективна при опоре на личный опыт и с учетом мотивов его личностно-профессионального роста. Получив информацию о личном опыте других учителей в сфере инноваций, можно констатировать необходимость овладения педагогической инноватикой на профессиональном научно-педагогическом уровне в процессе интеграции учебно-профессиональной и самообразовательной деятельности.

Учитель, способный и готовый к осуществлению инновационной деятельности, может состояться тогда, когда он осознает себя как профессионал, имеет установку на творческое восприятие имеющегося инновационного опыта и его необходимое преобразование.

Поэтому одной из приоритетных задач вуза, осуществляющего подготовку будущих учителей начальных классов, является формирование студента готовности к постоянному профессиональному самообразованию. Занимаясь профессиональным самообразованием, будущий специалист становится способным к адаптации в изменяющемся образовательном пространстве, к приобретению собственного профессионального «почерка», к компетентному решению профессиональных задач в педагогической сфере.

На наш взгляд, особо важно овладение методикой самообразовательной деятельности для педагогов начального образования. Во – первых, это значимо для них как для современных специалистов, к которым социум предъявляет все возрастающие требования соответствия общественному и мировому развитию. Во – вторых, педагог, выполняя свою основную образовательную миссию, не только передает теоретические знания и практические умения и формирует личность младшего школьника, но и тем самым становится более способным и мотивированным к осуществлению разнообразной инновационной деятельности.

Анализ литературы указывает на многообразие подходов к определению понятия «самообразование», среди которых наиболее распространенным является мнение о данном феномене как о деятельности.

Научный интерес представляет определение профессионального самообразования, данное Г. М. Коджаспировой. Исследователь представляет профессиональное самообразование как многокомпонентную деятельность учителя, включающую общеобразовательное, предметное, психолого – педагогическое и методическое самообразование, каждое из которых представляет собой многоуровневые образования, взаимосвязанные и взаимопроникающие друг в друга, необходимо отметить, что успешность и результаты данной деятельности прежде всего связаны с индивидуальными личностными характеристиками учителя.

Разделяя существующие подходы к определению сущности и содержания самообразования (А. Я. Айзенберг, А. К. Громцева, Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Райский, Н. А. Рубакин, Г. Н. Сериков, Г. С. Сухобская и др.), мы понимаем под профессиональным самообразованием будущего педагога начальных классов работника мы понимаем систематический, целенаправленный, самоуправляемый, сознательный процесс расширения и углубления профессиональных знаний, совершенствования имеющихся и приобретаемых профессиональных умений и навыков, мотивируемый желанием студента профессионально решать проблемы педагогической деятельности.

Мы согласны с исследователем Г. Н. Сериковым, который считает, что важная особенность профессионального самообразования заключается в том, что его цель и содержание направлены на повышение качества профессиональных компетенций, путём освоения новаций и современных достижений, изучения опыта применения их на практике.

Вышесказанное позволяет заключить, что перед высшей школой ставится задача разработки более эффективных условий организации обучения, обеспечивающих не только вооружение студентов навыками самообразовательной работы в будущем, но и создание пространства для самообразовательной деятельности и для ее успешности уже в студенческие годы. В учебный процесс вводятся новые средства и методы его интенсификации, в том числе компьютерные технологии,

повышающие качество обучения и создающие новые возможности для личностного роста и совершенствования познавательной деятельности студентов. Неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе должно быть вооружение методами саморазвития, а также активный познавательный процесс, управляемый самим его субъектом - студентом, т. е. самообразование.

Период студенческой жизни характеризуется стремлением к самоактуализации, самоопределению в межличностных отношениях и профессиональной деятельности, самоутверждению в жизни в целом.. Данные факты, в свою очередь, накладывают отпечаток на характер самоорганизации и реализации познавательной деятельности, определяют отношение к самообразованию как способу саморазвития.

В работе М. В. Слипченко «Организация самообразования будущих педагогов» выделяется комплекс критериальных показателей, определяющих уровень готовности к самообразованию:

- мотивационный критерий – наличие положительного отношения к самообразовательной деятельности, стойкому познавательному интересу, позитивным эмоциональным реакциям при выполнении самообразовательных задач.
- организационно – ориентационный – определяется совокупностью представлений будущих учителей о значимости самообразовательной деятельности и о возможностях ее осуществления.
- процессуально – операционный – уровень овладения навыками самообразовательной деятельности, умениями самостоятельно работать с источниками информации.
- когнитивно – оценочный – совокупность базовых знаний по основным и профильным дисциплинам, объективная самооценка способностей и адекватные притязания к уровню личностного профессионального мастерства.
- нравственно – волевой - = владение студентами навыкам самоконтроля, настойчивостью в выполнении самообразовательных задач, мобилизационными умениями..

На наш взгляд, данные критерии весьма показательны и позволяют применить личноно – деятельный подход при организации самообразовательной деятельности будущих педагогов начального обучения. Это представляется наиболее эффективным, так как личноно – деятельностный подход опирается на индивидуальные ресурсы субъектов образовательного процесса в вузе, позволяет формировать более высокий уровень готовности будущих специалистов к самообразовательной деятельности за счет деятельностной направленности образовательного процесса и реализации таких принципов как самоорганизация учебной деятельности, сотрудничество преподавателей, сотрудников вуза и студентов, дифференциация и

индивидуализация образовательных программ, развитие профессионального самосознания субъектов образовательного процесса.

Выделенный комплекс организационно – педагогических условий самообразовательной деятельности ориентирован на успешное преодоление студентами затруднений в самообразовании, обогащение опыта и повышение готовности к самообразовательной деятельности в целом в условиях реальной педагогической практики.

Особо значимым для рассмотрения в данном контексте становится проблема профессионального интереса как мотива к самообразованию.

Известно, что многообразные виды профессионального руда предъявляют к человеку определенные требования со стороны его здоровья, физиологических и психологических особенностей, уровня и качества профессиональной подготовки. Однако нельзя думать, что любая профессиональная ориентация, профессиональный интерес являются побудительными причинами к самообразованию. Это возможно в тех случаях, когда сама профессия предъявляет повышенные требования к уровню и качеству образования. Необходимым условием возникновения стремления к самообразованию является осознание самим студентом недостаточности имеющейся у него подготовки. В итоге возникает противоречие между имеющимся запасом знаний, умений, навыков и требованиями, которые предъявляет профессия к личности. В этом случае профессиональный интерес выступает как побудительный мотив к самостоятельной работе, к самообразованию. Профессиональный интерес всегда имеет свой предмет, в нем ясно и отчетливо выражена направленность на определенную область науки и техники. Интерес может выступать в качестве мотива деятельности, если объекты интереса приобретают для человека особую значимость. А профессиональный интерес для будущего педагога имеет особый личностный смысл, легче других осознаваемый и тесно связанный с его повседневной учебной деятельностью и будущей перспективой. Взаимосвязанные профессиональные и учебные интересы способствуют более серьезному отношению к деятельности в целом, побуждают к самостоятельному приобретению знаний и формированию умений, занятию самообразованием.

Наблюдается еще одна сравнительная тенденция: помимо самообразования, будущие специалисты стремятся выработать психофизиологические качества личности, необходимые для овладения будущей профессиональной деятельностью. Пользуясь литературными источниками и консультациями со специалистами, они занимаются самовоспитанием воли, характера, стремятся преодолеть недостатки.

В целом, следует отметить, что достаточно большое количество студентов подготовку к своей будущей профессии видит в активных формах учебной работы, в самостоятельной познавательной деятельности. Важное место в ее организации принадлежит

формированию профессионального интереса как мотива к самообразовательной деятельности.

В контексте нашего исследования мы обращаемся к потенциалу профессионального самообразования в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы к инновационной деятельности.

Специфика инновационной деятельности требует от современного педагога максимального развития своей индивидуальности, чему способствует и профессиональное самообразование.

Важно подчеркнуть, что самообразование должно в полной мере соответствовать мотивам и задачам, стоящим перед субъектом, уровню его готовности к своему личностному и профессиональному совершенствованию.

Активность в профессиональном самообразовании - одно из условий эффективности инновационной деятельности.

По нашему мнению, такая активность в профессиональном самообразовании студентов напрямую зависит от использования в этом процессе потенциала культурно-образовательной среды вуза.

В педагогической науке понятие «среда» имеет широкое употребление. Прежде всего, среда представляет собой окружение или совокупность разнообразных условий и влияний, воздействующих на человека. Среда – это множество природных и социальных факторов (элементов), которые могут прямо или косвенно, мгновенно или долговременно влиять на жизнь и деятельность людей, или при сложении своих отношений составляющих пространство и условия жизни человека.

Таким образом, мы считаем, что среда представляет собой условие, совокупность условий, компонентов, выступающих стимулами, раздражителями, агентами влияния на человека.

Одной из разновидностей сред в вузе, наряду с информационной, социальной, природной, образовательной и др., является культурно-образовательная среда.

Анализ литературы позволил нам сделать вывод о том, что понятие «культурно-образовательная среда» появилось сравнительно недавно и связано с усилением роли и значения культуры в образовании человека.

По мнению Е. П. Белозерцева, культурно-образовательная среда, являясь многомерным и полифункциональным образованием, выступает как «носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание и располагает значительным потенциалом как фактор интегративного влияния на процесс развития и самореализации личности.

Как и любая другая, культурно-образовательная среда вуза обладает определенным потенциалом. В нашем исследовании мы изучили потенциал культурно-образовательной среды ФГБОУ ВПО «Тулского государственного педагогического университета им.

Л. Н. Толстого», осуществляющего подготовку будущих учителей начальных классов.

Потенциал культурно-образовательной среды нашего университета понимается нами как интегрированный комплекс взаимообусловленных ресурсов, возможностей и средств, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении вуза. К таким ресурсам могут относиться интеллектуальные, культурные, личностные, информационно-коммуникационные, программно-методические, организационные и технические.

Активная профессиональная и личностная позиция студента, осуществляющего процесс профессионального самообразования, обеспечивает самостоятельный поиск и построение индивидуальной, личностной самообразовательной траектории. При этом наличие существующих и появление в культурно – образовательной среде как можно большего числа новых разнообразных ресурсов и возможностей, «способных удовлетворить самые требовательные запросы», - значимый фактор в профессиональном самообразовании студентов.

Результаты нашего исследования показали, что использование будущими социальными работниками потенциала культурно – образовательной среды ТГПУ им. Л. Н. Толстого для осуществления эффективного процесса профессионального самообразования возможно по следующим направлениям: при изучении дисциплины по выбору «Профессиональное самообразование», через активизацию волонтерской деятельности совместно с социальными партнерами, в самостоятельной работе студентов.

Дисциплина по выбору для студентов «Профессиональное самообразование» логически связана с основными теоретическими курсами, изучаемыми будущими учителями начальных классов в процессе профессиональной подготовки.: «Введение в профессию», «Педагогика», «Психология» и т.д. Цель курса – знакомство будущих учителей начальных классов с понятием «профессиональное самообразование», раскрытие особенностей организации самообразовательной деятельности студентов в вузе. Основными задачами курса служат следующие: познакомить студентов с имеющимся опытом и теоретическими исследованиями по проблеме профессионального самообразования в области педагогического процесса; раскрыть смысл самообразования, его роль в формировании личности будущего учителя начальных классов, его профессионального мастерства; формировать у будущих учителей начальных классов потребность в профессиональном самообразовании; раскрыть условия успешного использования имеющегося потенциала культурно-образовательной среды в вузе для осуществления профессионального самообразования.

Студентам рекомендовано создание портфолио, содержащего разделы по курсу и необходимого для подготовки к зачету. Портфолио позволяет систематизировать изучаемый материал, накопить

разнообразную информацию по следующим разделам: «Самообразование: история, теория и современные проблемы», «Профессиональное самообразование будущих учителей начальных классов: сущность, структура и особенности», «Личностная и профессиональная Я-концепция», «Рабочие материалы» (по усмотрению студента могут включать тезисные материалы, диагностический инструментарий, план по профессиональному самообразованию). В портфолио может быть освещен личный опыт студента по организации профессионального самообразования с подробным самоанализом, презентации, методические рекомендации, памятки, тезаурус.

Потребность в профессиональном самообразовании стимулируется у будущих учителей начальной школы, когда они, будучи волонтерами, непосредственно сталкиваются с необходимостью решения проблем учебно – воспитательного взаимодействия. В ходе исследования мы предлагали будущим учителям начальной школы широкий выбор направлений волонтерской деятельности, диапазон которых включал: досуговое, творческое (организация свободного времени детей, подростков, молодежи, незащищенных слоев населения), социально-психологическое, спортивное (организация спортивных мероприятий), восстановление и уход за воинскими захоронениями, экологическая деятельность, туристическое и краеведческое, информационно-просветительское, социальное (социально-педагогическая поддержка детских домов, пожилых людей, инвалидов и др.), медицинское (помощь и уход за больными), образовательное и культурно-просветительское, трудовое (участие в субботниках, трудовых лагерях). Столкнувшись в реальных практических ситуациях с необходимостью пополнить запас профессиональных знаний конкретными сведениями, студенты самостоятельно изучали необходимую литературу, анализировали страницы веб-сайтов сети Интернет, обращались к инновационному зарубежному опыту, приобретая специализированные знания, применяли инновационные технологии в реальной педагогической практике. Процесс профессионального самообразования студентов требовал в данном случае использования интеллектуальных (библиотечный фонд ТГПУ), личностных (тьюторство преподавателей, педагогическая поддержка), информационно – коммуникационных, технических (соответствующее компьютерное оснащение, различные материально – технические средства, имеющиеся на факультете и в университете: интерактивная доска, компьютерный класс с выходом в сеть Интернет и др.) ресурсов среды вуза. Это позволило разнообразить формы взаимодействия, привлечь дополнительные технологии, обогатить студентов знаниями и практическими умениями работы. Интернет как общение, как проникновение в коммуникационные потоки и образцы культуры занимает высокие позиции в развитии современного глобального мира, изменяет представления о пространстве, времени, сроках и содержании жизненно важных событий (Круль et al 2020: 98) .

Согласно результатам рефлексии собственного участия в волонтерской работе, студенты отмечали, что такая деятельность позволяла им стать социально активными, обеспечивала их личностный и профессиональный рост, способствовала формированию навыков использования инновационных технологий в педагогическом процессе.

Реализуя задачу удовлетворения интереса к инновационной деятельности в современной образовательной реальности, студенты совместно с преподавателем выстраивают программу самообразования, по мере необходимости внося необходимые изменения и дополнения.

Обращение к трудам ведущих педагогов, материалам научных конференций, анализу теоретической литературы и практического опыта позволяет отметить эффективность форм профессионального самообразования в связи с реализацией инновационных технологий.

Например, деятельность учителя начальных классов, начавшего применение информационных технологий в образовательном процессе, в процессе осуществления подвергается коррекции. Многие учителя проявляют интерес к повышению уровня информационной культуры, осознают необходимость методологической подготовки к инновационной деятельности, проявляют заинтересованность в изучении психолого-педагогических аспектов обучения и воспитания в условиях информатизации, занимаются самообразованием, обращаясь к книгам, к консультации других специалистов, разрабатывая собственный маршрут освоения инноваций.

Таким образом, мы можем отметить важнейшую роль профессионального самообразования в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Айзенберг, Арон Яковлевич. *Самообразование: история, теория и современные проблемы*. Москва: Высшая школа, 1986.

Белозерцев, Евгений Петрович. *Образование: историко – культурный феномен*. СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.

Громцева, Ангелина Константиновна. *Формирование у школьников готовности самообразованию*. Москва: Просвещение, 1983.

Даутова, Ольга Борисовна. *Профессиональная компетентность педагога - воспитателя*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

Исаева, Татьяна Евгеньевна. *Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе*: автореферат д. п.н., Ростов – на Д.: 43.

Коджаспирова, Галина Михайловна. *Культура профессионального самообразования педагога*. М., 1994.

Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография/ под ред. Владимира Алексеевича Козырева, Нины

Федоровны Радионовой, Аллы Прокофьевны Тряпицыной. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

Јелена Р. Круљ10 Емилија И. Марковић11 Слађана Т. Видосављевић ФОРМИРАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ИНТЕРКУЛТУРАЛНУ КОМУНИКАЦИЈУ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊАЗборник радова Учительског факултета, 13, 2019, стр. 97-107

Новиков, Александр Михайлович. *Основания педагогики*. М.: Эгвес, 2010.

Сериков, Владислав Владиславович. *Личностный подход в образовании: концепция и технологии*. Волгоград: Перемена, 1994.

Технологии обучения средствами высокотехнологичной образовательной среды: учебно –методический комплекс. Татьяна Николаевна Носкова (ред.). СПб.: Изд- во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

THE ROLE OF SELF-EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE *ELEMENTARY TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITIES*

Annotation. *In the conditions of the modern educational situation, professional self-education, acting as a means of implementing innovations, is understood as the activity of developing new qualities, properties, characteristics in the future teacher that allow making a creative decision, expanding the volume of knowledge about innovations, and improving one's own professionally significant qualities. The author of the article draws attention to the fact that the previous situation, when self-education was carried out mainly in all kinds of courses, in circles, public universities, etc., turns out to be insufficient. Their place is more and more taken by the independent individual work of a person on various sources of obtaining knowledge only with a small consultation of specialists in a particular field of science and practice. Special attention is paid to the issues of professional training of future primary school teachers based on the formation of skills and abilities of professional self-education in the environment of the university.*

Key words: *self-education, professional self-education, innovative activity, cultural and educational environment of the university, future primary school teachers, university students.*

Каринэ Ю. Брешковская⁸

Полина Е. Ежкова⁹

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

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ДЕТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье представлен анализ теоретических подходов к образованию детей с учетом их природной эмоциональности, описаны теоретические позиции ученых на взаимосвязь психофизиологического и социального в управлении эмоциональной сферой: биогенетическая, социогенетическая, двухфакторная и другие концепции; раскрыты принципы, на которых должно выстраиваться дошкольное образование с учетом эмоционального опыта детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, эмоциональная сфера, дети дошкольного возраста, концепции, принципы.

Дошкольное образование не может быть успешным без ориентации на возрастные ценности детей, их открытость миру, наивность и непосредственность и, конечно, природную эмоциональность дошкольников. Эмоции сопровождают все проявления их активности в деятельности, общении, восприятии окружающего мира. Эмоциональная жизнь детей должна согласовываться с педагогическими воздействиями, что позволяет выстраивать процесс образования детей в согласовании с возрастными ценностями дошкольников. В число основных ценностей входит природная эмоциональность дошкольников. Остановимся на теоретических позициях ученых, лежащих в основе выстраивания дошкольного образования с ориентацией на эмоциональный компонент. Эти позиции, как показал анализ литературы, связаны с биологическими и социально-психологическими основаниями. Биологизаторская концепция, представителями которой являются Ч. Дарвин, У. Кеннон, У. Джеймс, Н. Ланге и др., тносили эмоции к врожденным, наследственно заданным стереотипным реакциям организма. В периферической теории

⁸karine_br@mail.ru

⁹ezhkova-95@mail.ru

У. Джеймса - Н. Ланге эмоции возникают на основе периферических импульсаций, определяются через ощущение периферических изменений, произвольные акты секреторной деятельности, то есть периферические органические измерения рассматриваются не как средства, а как причина эмоций. У. Джеймс видел причину разнообразия эмоциональных реакций в бесчисленности рефлекторных актов, возникающих под влиянием внешних объектов. Т. Рибо, П. Фресс считали эмоции инстинктивными реакциями, которые по мере развития интеллекта индивида регрессируют. В биодетерминистском подходе У. Кеннона эмоции приравниваются к безусловным рефлексам, необходимым для нормальной жизнедеятельности индивида. Сведение природы эмоций к биологически обусловленной генетической программе означает невозможность целенаправленного влияния на эту сторону психической жизни.

В ходе развития психологической науки исторически сформировались три основных подхода к изучению эмоций: физиологический, психодинамический и когнитивный, представим в таблице.

Основные направления изучения психологии эмоций

Подходы к изучению эмоций	Концептуальные направления исследований	Представители научных школ
Физиологические теории эмоций	Исследованы физиологические детерминанты мощи и эмоциональных состояний функции моторных и нейрогуморальных механизмов эмоций	Ч. Дарвин, Ф. Бард, У. Джеймс, К. Изард У. Кеннон, Р. Клувер, Д. Таккер и др
Мотивационные теории эмоций	Исследованы взаимосвязи между мощиями и мотивами поведения действий, деятельности	М. Арнольд, Э. Даффи В. Вундт, З. Фрейд, П. Экман
Когнитивные теории эмоций	Исследованы связи между эмоциями и познавательными процессами	Н. Грот, Б. Спинова, П. Симонов, С. Рубинштейн, С. Шехтер

Отечественные учёные впервые исследовали эмоции именно с физиологической точки зрения. Так, И. П. Павлов констатировал недостаточность врождённых безусловных рефлексов и сделал вывод о том, что при выражении эмоций у человека задействован мозговой аппарат. П. К. Анохин считал эмоции приспособительным механизмом. Так, эмоции с положительным знаком способствуют закреплению определённого образа действий, который обеспечивает удовлетворение потребностей человека, а отрицательные - подают сигнал о нежелательном поведении. Физиологический подход тесно взаимосвязан

с когнитивистским подходом к изучению эмоциональной сферы человека. Исследование когнитивных переменных эмоциональной сферы человека началось с работ Н. Я. Грота, который связывал эмоции с психической жизнью человека, его нравственностью и волеизъявлением. В книге «Психология чувств» он впервые в истории отечественной психологии описал эмпирическое исследование эмоций, в котором доказывал, что основой эмоциональных явлений являются физиологические процессы, протекающие в организме человека.

П. В. Симонов, продолжая учение И. П. Павлова, стал автором двухфакторной теории эмоций, которую принято считать когнитивистской. В его теории эмоции зависят: во-первых, от потребностей индивида, а во-вторых, от возможностей их удовлетворения, которое оценивается на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта.

Психодинамические теории эмоций отражают взгляд исследователей на механизм функционирования эмоций в качестве мотивационного звена деятельности человека. В. Вундт утверждал, что каждая эмоция имеет свою характеристику и ранжируется по степени удовольствия – неудовольствия, расслабления – напряжения. спокойствия – возбуждения. По мнению В. Вундта эмоции имеют две функции – смыслообразующую и регулятивную. З. Фрейд ввел понятие «аффекта» как психического феномена, который понимал как мотивационную переменную, подчёркивая, при этом, бессознательную природу эмоций. С. Л. Рубинштейн не объединял эмоции с мотивацией, однако считал, что потребности индивида субъективно могут быть выражены посредством эмоций. Стоит отметить, что названные направления изучения эмоциональной сферы человека не противоречат, а дополняют друг друга. Различные подходы к изучению эмоций предполагают также различную трактовку самого термина. Целесообразно привести ряд определений.

П. В. Симонов характеризует эмоции уже с точки зрения своей двухфакторной модели, а именно эмоция есть отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности и возможности ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта. К. Изард вводит определение «человеческая эмоция» с конкретизацией того, что полное определение этому явлению не может быть дано. Эмоция, подчёркивает ученый есть то, что переживается как чувство и которое мотивирует и направляет восприятие, мышление и дальнейшие действия. Таким образом, не существует единой теории происхождения эмоций, а, следовательно, невозможно дать и универсальный термин понятия «эмоции», который бы учитывал все особенности такого рода психических процессов.

Невозможно отрицать важность развития эмоциональной сферы ребенка именно в дошкольном возрасте, так как эмоциональность

является одной из его ключевых характеристик и неотделима от таких когнитивных процессов, как память, мышление, восприятие, воображение. В качестве когнитивного компонента эмоциональной сферы в отечественной науке выступают представления об эмоциях. Стоит отметить, что в научной литературе при исследовании когнитивного компонента эмоциональной сферы ребёнка используются такие понятия, как представления об эмоциях и эмоциональные представления. В современном контексте исследований принято считать, что представления об эмоциях выступают в качестве структуры знаний об эмоциональных проявлениях, а эмоциональные представления являются фактором психического развития.

Нельзя не согласиться с тем, что дети рождаются с некоторыми унаследованными средствами выражения простейших эмоциональных реакций: крик как следствие голода, вздрагивание как проявление испуга, т.д. Вместе с тем, ограничение эмоций рефлекторной природой, что характерно для раннего возраста, не дает возможности раскрыть дальнейший путь их развития, путь педагогического управления эмоционально сферой. В. К. Вилюнас подчёркивает, что эмоции возникают как явление в процессе биологической эволюции, как своеобразное психическое явление возникает в процессе биологической эволюции, и нет никаких оснований для предположения, что в условиях общества эта фундаментальная способность формируется в каком-то отношении полностью вновь. На социальном этапе развития психики биологические формы отражения не вытесняются, а совершенствуются под влиянием целенаправленных воздействий. До настоящего времени важное методологическое значение имеет взгляд на наследственную природу эмоциональности личности (В. К. Вилюнас, В. М. Русалов и др.).

Теория социальной обусловленности онтогенеза эмоций, представителями которой являются Э. Берн, М. Льюис, др., относили любые эмоциональные проявления детей к результатам воздействия социального окружения. В этом направлении неправомерно игнорировались физиологически обусловленная субъективность эмоциональных реакций, важная предпосылка эмоционального развития. Акцентирование внимания на социальной среде как факторе эмоционального развития несет важный смысл. Социальная среда задает морально-этические нормы, эталоны ценностей, усвоение которых становится содержанием побудительных мотивов поведения, эмоционального отношения к миру, приводит к формированию эмоционально-личностных качеств.

Теоретические позиции, рассматривающая в единстве рассматривает социальный и биологический факторы, раскрываются в работах П. П. Блонского, П. Г. Бельского, З. Фрейда и др. В психоаналитической теории З. Фрейда социальный и биологический факторы находятся в антагонизме. Динамика эмоционального развития раскрывается через унаследованное «стремление личности к

удовольствию» и «избежание неудовольствия» из-за сдерживающего влияния социальной среды. Социальный фактор признается в качестве негативного, вынуждающего личность приспосабливаться к требованиям социума. В подходе П. Г. Бельского эмоции дифференцируются на наследственно заданные и приобретаемые, и формируемые в ходе развития. Принципиально значимым в этих подходах является признание возможности педагогического влияния на эмоциональную сферу с учетом индивидуальных особенностей детей.

Следует особо выделить, теорию Л. С. Выготского, раскрывающую проблему развития эмоций в неразрывном единстве с личностным развитием ребенка в целом. Великий российский психолог отмечал, что главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики. Выделив эмоции в качестве «центрального звена» структуры личности дошкольника, Л. С. Выготский положил начало изучению связи «аффекта с интеллектом». Данная связь, согласно Л. С. Выготского, обнаруживается, во-первых, во взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга, во-вторых, в том, что эта связь постоянно изменяется. С развитием интеллекта, происходят изменения и в развитии эмоционально сферы личности. Л. С. Выготский отмечал, что когнитивные процессы, свободные от эмоциональных, занимают в жизни дошкольников весьма незначительное место. Продолжатели школы Л. С. Выготского (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) научно обосновывают наличие взаимосвязей между эмоциональным развитием и деятельностью ребенка. Эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от содержания и структуры деятельности, играют важную роль в образовании мотивов. В условиях конкуренции мотивов эмоции участвуют в выборе одного из них, способствуют переключению с одного мотива поведения на другой.

Представления об амбивалентности эмоций входят в общую структуру представлений детей об эмоциях. Эту проблему в отечественной психологии поднимали Г. М. Бреслав, О. В. Гордеева, М. И. Лисина, Т. М. Сорокина. С. Дональдсон и Н. Вестерман выделяли следующие компоненты понимания амбивалентности эмоций: осознание того, что конфликтные эмоции взаимодействуют и изменяют друг друга; знание, что две эмоции противоположного знака могут сосуществовать одновременно и по отношению к одному и тому же лицу; возможность понять, что суммарное эмоциональное переживание обусловлено одновременно несколькими разнородными причинами. Ученые утверждают, что для понимания амбивалентности эмоций необходимо наличие всех трёх компонентов. Представления детей об экспрессивном компоненте эмоций включают представления о таких их проявлениях, как речь, двигательные и вегетативные реакции человека, а также о средствах экспрессии (позы, жесты, мимические средства). Стоит также

отметить, что А. С. Золотнякова доказала, что для детей экспрессивные средства «становятся сигнальными только в контексте действия и ситуации», то есть в структуру представлений детей об экспрессии могут быть включены antecedentes, то есть причины эмоции в ситуационном контексте. На основании данного исследования А. С. Золотнякова выделяет два вида представлений о средствах экспрессии – контекстные, которые характеризуются наличием контекстной ситуации и свободные которые не имеют регламентации определённой ситуации. Представления ребёнка об эмоциональной модальности отличаются от прочих компонентов представлений об эмоциях тем, что индивидуальный эмоциональный опыт ребёнка имеет меньшее значение, чем степень общего когнитивного развития, который, в свою очередь, определяет диапазон доступных эмоциональных модальностей, а также уровень их обобщения и дифференцированности. То есть, чем выше уровень интеллектуального развития, тем больше эмоциональных проявлений доступны для представления ребёнка, но глубина этих представлений зависит от индивидуального эмоционального опыта.

На основе индивидуального эмоционального опыта формируются также представления о содержании эмоциональных переживаний. Под переживанием в данном случае следует понимать любое эмоционально окрашенное состояние, выступающее для ребёнка в качестве события из его жизни. Переживание принято обозначать в качестве импрессивного компонента эмоции. Индивидуальный эмоциональный опыт может как способствовать адекватному пониманию определённого эмоционального состояния, так и исказить обобщённый эталон. Искажение представлений о содержании эмоциональных переживаний характерно преимущественно для негативных ситуаций из личного опыта.

В дошкольном возрасте дети могут различать весьма ограниченное число эмоций. При выделении групп эмоций, которые необходимо пробуждать в детях в процессе образования, важно учитывать прежде всего возрастные особенности и возможности детей дошкольного возраста. Обращение к работам психологов позволяет выделить три основные группы эмоций, ярко проявляющиеся в дошкольном возрасте и лежащие в основе социально обусловленных переживаний детей, развития их высших чувств. К ним относятся нравственные, интеллектуальные и эстетические эмоции. К нравственным эмоциям относятся эмоции стыда, долга, вины, сострадания, гордости, любви и т. д. К интеллектуальным относятся эмоции удивления, сомнения, радости, любопытства, любознательности и т. д. К эстетическим - эмоции наслаждения, любования, очарования, восхищения и т. д. Данные группы эмоций связаны с решением большого круга педагогических задач: с социализацией детей, эстетическим, нравственно-духовным совершенствованием личности, приобщением к миру природы, развитием интеллектуальных процессов, реализуемых в образовательном процессе дошкольных учреждений. Они регулируют

поведение и способы действий детей в разных видах деятельности, определяют широту и характер отношений с окружающим социумом, оптимизируют процесс вхождения в новую действительность. Их выделение вооружает практиков конкретными сведениями о том, какие эмоции целесообразно пробуждать в процессе усвоения познавательного материала, включения детей в игровую, трудовую, двигательную и другие виды деятельности. Во втором случае, когда речь идет не просто о пробуждении эмоций, а целенаправленном эмоциональном развитии детей, а именно, обогащении представлений об эмоциях, расширении словаря эмоциональной лексики и др. очевидна ограниченность количества и видов эмоциональных состояний. При восприятии, опознании эмоций дети ориентируются на весьма незначительное число экспрессивных единиц. Основываясь на таких критериях, как яркость и отчетливость мимического и пантомимического выражения, доступность восприятия, понимания и называния эмоциональных состояний детьми-дошкольниками, были проанализированы классификации базисных эмоций. Выделяются различные количество таких эмоций — от двух до десяти. Р. Плутчик выделяет восемь таких эмоций, К. Изарт — десять, П. Экман — шесть основных эмоций; А. Е. Ольшанникова выделяет пять основных модальности эмоций — радость, страх, гнев, печаль и удивление. При выделении ряда таких базисных эмоций были использованы экспериментальные данные Е. И. Изотовой и М. А. Кузьмищевой, касающиеся возрастной динамики диапазона модального ряда у дошкольников. Для младшего дошкольного возраста (3-4 года) характерно понимание четырех эмоций: радости, грусти, страха и злости. Относительно злого, агрессивного поведения необходимо указать, что теплая, безопасная и любящая семейная обстановка положительно влияет на ребенка, который усваивает семейные модели поведения, и это является очень важным моментом, который касается профилактики возникновения агрессии или исправления в случае ее возникновения (Минић, Јовановић 2020: 75).

В среднем дошкольном возрасте к этим эмоциональным состояниям добавляется эмоция удивления. В старшем дошкольном возрасте расширяется модальный ряд, в него включаются эмоции обиды, вины и стыда. Таким образом, в дошкольном возрасте детям доступно восприятие и понимание восьми основных эмоций: радости, грусти, страха, злости, удивления, обиды, вины и стыда, которые с учетом возрастных особенностей детей вводятся в практику образования в определенной последовательности.

Педагогическое управление эмоциональной сферой детей должно строиться с ориентацией на функциональное психофизическое единство деятельности организма ребёнка как целостной системы. Это педагогически управляемый процесс, неразрывно связанный с личностным развитием детей, их социализацией, самореализацией в разных видах деятельности, введением в мир культуры и др. При

организации педагогической работы важно опираться на следующие направления: учет опыта эмоционального реагирования, проявления эмоциональной экспрессии, характер представлений об эмоциях, качество освоения словаря эмоциональной лексики, словесных обозначений эмоций. Принципами, на которых должна строиться такая работа, являются: 1. Учет системности психической жизни ребенка: единство «аффекта и интеллекта», мотивов и эмоциональных процессов и др. 2. Учет условий естественного, нормального онтогенеза ребенка. 3. Поэтапность педагогической работы. Эмоциональное развитие детей должно осуществляться в течение всего периода дошкольного детства. При этом систематическое, последовательное педагогическое управление должно соединяться с разноплановой активностью самих детей. 4. Учет динамики и качественного своеобразия эмоциональных проявлений детей.

Эмоциональное развитие относится к педагогически обусловленному процессу, неразрывно связанному с личностным развитием детей, их социализацией, творческой самореализацией, введением в мир культуры - культуры взаимоотношений, мировосприятия, самовыражения и др. По данным психологов динамика эмоциональных процессов детей дошкольного детства связана с регуляцией деятельности, изменением содержания, форм проявления эмоций, их места во временной структуре деятельности, что обусловлено характером взаимосвязей с людьми - педагогами, сверстниками, родителями. Содержание эмоционального развития и его возрастную динамику определяют эмоциональные новообразования, последовательно, формирующиеся на различных этапах онтогенеза. На протяжении дошкольного детства происходит ряд таких закономерных изменений. Их наличие позволяет говорить об эмоциях как особой целостности, функционирующей по своим специфическим законам. Общую закономерность развития эмоциональной сферы определяет социализация содержания, форм проявления эмоций. Эта закономерность заключается в существенных повторяющихся отношениях между предпосылками, условиями изменений и содержанием изменений. В результате анализа научных работ было выявлено содержание таких изменений: ситуативная вариативность эмоционального реагирования, расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые-социальные), опознание эмоциональных состояний по выражению лица, социальное преобразование выражения эмоций, формирование структуры представлений об эмоциях, вербальное обозначение эмоций. Такие изменения относятся к числу устойчивых, постоянно повторяющихся. Отсюда, можно выделить направления эмоционального развития: развитие кратких эмоциональных реакций, развитие эмоциональной экспрессии, обогащение представлений об эмоциях, последовательное расширение словаря эмоциональной лексики. Эмоциональная сфера как особая целостность человеческой

сущности включает разные уровни и формы отражения отношения субъекта к объекту. В психологии установлено, что чувственное отражение происходит посредством эмоционального реагирования. Основными уровнями такого реагирования выступают краткие эмоциональные реакции, эмоциональная дифференциация, эмоциональная идентификация или «аффективная децентрация» (А. В. Запорожец) и эмоциональное обособление.

Краткие эмоциональные реакции являются базальной формой эмоционального реагирования по отношению ко всем другим, выступают первым эмоциональным откликом ребёнка на явления окружающей жизни и носят, как правило, ситуативный характер. Первые эмоциональные реакции, как известно, принадлежат к числу врождённых реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают социально обусловленный характер. Эмоциональная дифференциация – более тонкое отражение эмоциональных впечатлений детьми, включающее различение эмоций по модальности, интенсивности, продолжительности проявлений, по личностной значимости в целом. Данную форму эмоционального реагирования можно наблюдать у малыша уже в три месяца жизни – появление близких людей вызывает «комплекс оживления», незнакомых – реакцию торможения. В дошкольном возрасте дифференцировка эмоциональных проявлений становится более тонкой, часто носит превосходящий характер. Ребёнок хорошо различает эмоциональную окраску речи, движений – мимических, пантомимических и т.д. Идентификация рассматривается как переживание индивидом своей тождественности другому человеку или антропоморфизированному объекту, в результате чего индивид присваивает характеристики объекта идентификации. При идентификации исчезают черты собственной личности, как бы временно «отодвигаются» и субъект чувствует, ощущает себя другим. Идентификация выступает основой эмпатийного процесса на стадии сопереживания. К первому опыту проявления этой формы эмоционального реагирования В. С. Мухина относит идентификацию матери с состоянием ребёнка. Основой, на которой разворачивается дифференцированное реагирование, а также первичная форма идентификации выступает подражание или один из ключевых способов культурного развития ребёнка и социализации эмоций. Эмоциональное обособление как форма эмоционального реагирования характеризуется проявлением самобытного, индивидуально неповторимого «подчерка» экспрессии, отношения к различным сторонам окружающего мира. Данный механизм обеспечивает функционирование эмоциональной сферы на уровне индивидуально-неповторимой личностной структуры, обособления себя от других.

Все отмеченные формы эмоционального реагирования раскрывались психологами как изолированно друг от друга, так и в единстве через последовательное усложнение их проявления от кратких

эмоциональных реакций до эмоционального обособления. В последнем варианте все формы эмоционального реагирования представляются в диалектических взаимозависимостях, а их развитие характеризуется в качестве многоступенчатого социально-биологического процесса. Так, И. П. Воропаева отмечает, что эмоциональные реакции являются базальной формой по отношению к эмоциональной дифференциации, эмоциональные дифференциации выступают базальной формой идентификации, а эмоциональное обособление является надстроечным по отношению к эмоциональной идентификации. Оно (эмоциональное обособление) и завершает всю последовательность форм эмоционального реагирования. Отмеченная последовательность усложнения форм эмоционального реагирования характеризуется универсальностью, поскольку строится с учётом семиотического закона. Суть этого закона заключается в том, что в любой системе на основе исходного уровня её развития, выступающего в качестве базального, происходит зарождение некоторого нового надстроечного плана в приложении к усложняющейся последовательности форм эмоционального реагирования. Сложившись на раннем этапе развития личности последовательность усложнения механизмов эмоционального реагирования срабатывает на всех возрастных этапах.

Воздействие на эмоции способствует становлению и утверждению индивидуальности ребенка. В связи с этим можно сказать, что эмоциональные проявления детей как экспрессивные, так и импрессивные в отличие от знаний, способов действий всегда индивидуальны. Принимая и поддерживая самобытный рисунок эмоциональных реакций, своеобразные оттенки эмоциональных переживаний процесса познания, осуществления разных видов деятельности педагоги создают благоприятные возможности для выражения ребёнком своей индивидуальности.

Основным условием осознания ребёнком индивидуальности является название, принятие и поддержка взрослыми его эмоциональных проявлений, которые описала в своих исследованиях Е. Л. Яковлева. Название, как вербализованная форма отражения состояния ребёнка, является первоначальным инструментом осознания им своих эмоциональных переживаний. При этом важно, чтобы взрослые не просто называли эмоциональное состояние ребёнка, но и адекватно оценивали его, обоснованно выражали своё отношение к его эмоциональным реакциям. В противном случае (при предвзятой оценке, формальном отношении к эмоциональным проявлениям малыша) могут возникнуть препятствия к осознанию ребёнком своих переживаний, что, в свою очередь, блокирует развитие индивидуальности. Принятие (в отдельных случаях неприятие) взрослыми аффективно окрашенных реакций и состояний признает за ним право или не признает такое право их испытывать. Поддержка взрослыми эмоциональных реакций,

состояний ребенка не только признает за ним право на данную эмоцию, но и признает также адекватность реакции ребенка на данную ситуацию.

В образовательном процессе дошкольных организаций важно использовать эмоциональную поддержку личностных проявлений детей, устойчивых или внезапно возникших эмоциональных состояний. Раскроем варианты оказания такой поддержки:

-Предвосхищение, авансирование успешного результата, воспитатель выражает свою убежденность в том, что ребёнок обязательно справится с поставленной задачей и, в свою очередь, внушает ребенку уверенность в свои силы и возможности. Для этого воспитатель использует при этом следующие слова: «У тебя обязательно получится», «Я убеждена, что все справятся с заданием», «Я не сомневаюсь в том, что все поделки будут удачными» и т.д.

-Личностно-ориентированное информирование ребенка о способах поведения в деятельности помогает ребенку избежать неудачи, сложности в выполнении работы, организации деятельности. Достигается путем пожелания, ненавязчивой помощи: «Начни с того, что нетрудно выполнить и всегда получается», «Возможно, лучше всего начать со второго задания»,

-Снятие страха помогает преодолеть неуверенность, сомнения, робость, боязнь проявления активности и негативной оценки окружающих. Данный вид эмоциональной поддержки может оказываться в следующих вариантах: «Очень удачно у тебя получилось ...(указать ребенку пример удачных действий, результатов), так что смелее берись за следующее задание...», «Я рада, что никто не боится трудностей!»,

-Мотивированность действий, поведения показывает ребенку ради чего совершается эта деятельность, на кого направлена, т.п. Для этого можно использовать следующие слова: «Без твоей помощи, детям не обойтись», «Родители порадуются за твои успехи, когда увидят твои рисунки, ...(другие работы)», «Я думаю теперь каждый понимает, зачем нужно выполнить эту работу», «Я надеюсь, что все будут участвовать в соревнованиях»

-Персональная исключительность - обозначает важность усилий каждого ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности. Воспитатель может использовать в этом случае следующие варианты обращений: «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой», «Я не всем могу довериться...», «Именно нашу группу выбрали для подготовки атрибутов к празднику».

-Мобилизация активности или педагогическое внушение побуждает к выполнению конкретных действий, способов поведения. В речи воспитателя могут использоваться следующие слова: «Уверена, что все примут участие в этом деле», «Нам уже не терпится начать работу...», «Так хочется поскорее увидеть...», «Надеюсь, что не только девочки, но и мальчики окажут мне помощь в ...».

-Высокая оценка фрагментов работы помогает эмоционально пережить успех отдельных действий, части выполненной работы. При этом могут использоваться следующие слова: «Тебе особенно удалось выполнение...», «Больше всего в твоей работе мне понравилось...», «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы».

Данный вид поддержки целесообразно использовать в единстве с эмоционально окрашенными действиями, экспрессивными проявлениями педагога. Например, целесообразно побудить неуверенного ребёнка к выполнению действий объятием, рукопожатием; проявить радость, приятное удивление по поводу даже незначительных успехов детей можно аплодисментами. Педагогу крайне необходимо владеть «языком движений»: выразительными жестами, яркой мимикой, телодвижениями. Это дает ему возможность общаться с детьми не только в речевой форме, но и на невербальном уровне.

Эмоциональная поддержка ребёнка в процессе организации разных видов деятельности позволяет осваивать содержание образования на уровне поддержки и развития отношения к объектам познания, побуждения к выразительному оформлению движений, образному постижению внутреннего смысла действий и др. Для этого можно использовать методы эмоционального воздействия, например метод побуждения к сопереживанию, который строится на механизме идентификации. Сущность этого метода заключается в том, что воспитатель пробуждает у детей эмоциональные реакции через репрезентацию субъекту эмоциональных состояний другого, идентификацию себя с другим человеком, литературным героем и т.д. Проникаясь чувствами другого, дети некоторое время живут и действуют, ведомые соответствующими эмоциями. С этой целью можно использовать фрагменты художественных произведений, репродукции картин, видеоматериалы и др. Эмоциональная поддержка детей в образовательном процессе дошкольных организаций является важным направлением педагогической деятельности, той технологией, использование которой позволяет решать целый ряд проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем детей, их успешным продвижением в развитии, а также придавать каждому виду деятельности эмоционально насыщенный и увлекательный характер.

Дошкольное образование с ориентацией на эмоциональный опыт детей должно строиться с учетом диагностических данных, особенностей эмоционального регулирования, моделирования эмоциональных состояний и поведения. Специально планируется вариативная компоновка форм педагогической работы, в число которых входят игры, общения, создание проблемных игровых ситуаций, рассмотрение иллюстративного материала, репродукций картин и др. Такое проектирование дошкольного образования относится к числу продуктивных, поскольку согласуется с возрастными ценностями детей.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский, Лев Семенович. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1982.
- Ежкова, Нина Сергеевна. *Дошкольная педагогика*. Москва: Юрайт, 2019, 167-181.
- Ежкова, Нина Сергеевна. *Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния*. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2014.
- Минић, Весна, Јовановић, Марија. Педагошки аспекти агресивности у основној школи. *Зборник радова Учитељског факултета*, XIII (2019): 63-77.

PRESCHOOL EDUCATION WITH A FOCUS ON THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF CHILDREN: THEORETICAL ANALYSIS

Abstract: *the article presents an analysis of theoretical approaches to the education of children taking into account their natural emotionality, describes the theoretical positions of scientists on the relationship between the psychophysiological and social in the management of the emotional sphere: biogenetic, sociogenetic, two-factor and other concepts; reveals the principles on which preschool education should be built taking into account the emotional experience of children.*

Keywords: *preschool education, emotional sphere, preschool children, concepts, principles.*

Бојана З. Вуковић¹⁰

Слађана В. Ђаласан

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет у Фочи

ПОВЕЗАНОСТ ВЕРБАЛНОГ ПАМЋЕЊА И ГОВОРНЕ РАЗВИЈЕНОСТИ

Сажетак: Један од најучљивијих знакова развоја говора и језика у раном дјечијем узрасту, јесте развој рјечника, што уједно и представља почетак у развоју лексичко-семантичких способности код дјеце. Истраживања о развоју рјечника последњих деценија упућују на директну везу између памћења и језичких способности, односно нађено је да дефицит у вербалној меморији ограничава језички развој. Неколико студија је утврдило везу између вербалног памћења и језичке развијености. Основни циљ нашег истраживања је испитивање повезаности вербалног памћења и говорне развијености. У истраживању је кориштен Тест за испитивање говорне развијености и Тест за процјену вербалног памћења. Истраживање је спроведено у основним школама на подручју Фоче, школске 2017/2018. године. Узорак је чинило 100 дјеце млађег основношколског узраста, оба пола (53 дјечака и 47 дјевојчица). Узорак су чинила дјеца типичног развоја, узраста од шест до десет година. На основу резултата нашег истраживања закључили смо да нема статистички значајне повезаности између вербалног памћења и говорне развијености.

Кључне ријечи: говорна развијеност, рјечник, вербално памћење.

УВОД

Да би дијете усвојило и научило језик, треба да има урођене способности, развијен говорни и слушни апарат, уредан когнитивни развој, и наравно мора бити изложено језичким узорима и утицају околине у разним комуникационим ситуацијама. Према Овенсу језик се може дефинисати и као социјално распрострањен код или конвенционални систем за представљање концепта кроз употребу договорених симбола и правилима руковођених комбинација ових симбола (Owens 2005). Код мале дјеце, језик је појава настала као последица лингвистичког искуства (изложености говорном или знаковном језику) и урођених способности, нпр. способности да се усвајају одређени типови језичких образаца (Ибрахимагић и сар. 2008).

¹⁰bvukovic75@yahoo.com

Појава и употреба прве ријечи је и најочљивији знак усвајања језика у раном дјечијем узрасту, и представља почетак у развоју експресивних лексичко-семантичких способности код дјеце. Такође, поред развијености рјечника способност дефинисања појмова је један од основних показатеља лексичко-семантичке развијености дјеце млађег школског узраста. Јасно је да језичке способности говорника неког језика укључују, између осталог, њихово знање о ријечима и способност њиховог дефинисања. То знање о ријечима дио је менталног лексикона. Најједноставније речено, ментални лексикон се може схватити као рјечник у уму појединца који се користи језиком, односно као скуп ријечи и њихових карактеристика које корисник неког језика има у дугорочном памћењу. За разлику од формалних рјечника какве познајемо, ментални рјечник није организован абecedно, а већина информација о ријечима није похрањена експлицитно као у стандардном рјечнику. Штавише, информације у менталном лексикону ажурирају се свакодневно, уче се нове ријечи, стварају се нове везе између постојећих ријечи, а неке ријечи које се не користе могу се заборавити (Aitchinson 2003). Све то упућује на динамичну природу менталног лексикона. Неки аутори истичу проблематику везану за дефинисање менталног лексикона наводећи да „...потпуна дефиниција менталног лексикона, која би се уједно могла схватити и као адекватна теорија менталног лексикона, била би у зависности с адекватном теоријом фонологије, морфологије, синтаксе, семантике и психолошког процесирања с којом су лингвистички концепти повезани“ (Jarema & Libben 2007). За вријеме школског доба и адолесценције, долази до повећања у величини и комплексности дјететовог лингвистичког репертоара. У овој доби знање о употреби језика расте. Наиме, дјеца која су пошла у основну школу, имају добро развијене језичке вјештине. Евентуална потешкоћа постаје очигледна кад озбиљно почиње спречавати комуникацију са околином. У том случају, то утиче и на динамику и квалитет будућег развоја. Да бисмо схватили природу тешкоћа и предуприједили њихово настајање, пожељно је да логопед надгледа говорно-језички развој током раног дјетињства, односно у првих пет година живота, кроз систем примарне здравствене заштите и кроз систем предшколског васпитања и образовања. Међутим, и поред интензивних скрининг програма у неким случајевима, дјеца са суптилним потешкоћама, остају препозната као таква и долазе у школску средину, гдје те тешкоће долазе до изражаја. Постоје различити фактори који могу имати утицај, мањи или већи на говорно-језички развој, односно различите аспекте говорно-језичког развоја. Данас готово сви истраживачи заступају неки облик интернационалистичког гледишта. Тако, су неки аутори испитивали везу између вербалног памћења и говорно-језичког развоја (Côté et al. 2014). Према томе, успјех у разумијевању и продукцији језика зависи од способности да се активно задржи и интегрише лингвистички материјал у радној меморији. Бедли, 1986 је дефинисао вербално краткорочно

памћење као привремено задржавање и манипулисање вербалним информацијама (Baddeley 1986). Још осамдесетих година неки истраживачи су примјетили да су дефицити вербалног памћења паралелни са дефицитима у говорној продукцији (Ellis 1980). Главни проблем када се тумачи веза између вербалног памћења и развоја језика јесте тешкоћа јасног разумијевања шта је то вербално памћење. Типично, задаци вербалног памћења мјере непосредно понављање познатих или непознатих вербалних информација, понављање секвенци које садрже више ајтема или само један ајтем различите дужине (Мајерус et al. 2009). Директна веза између памћења и језичких способности је нађена у истраживањима о развоју рјечника код типичне дјече. Наиме, неки истраживачи установили су да су скорови вербалног краткорочног памћења били бољи предиктор каснијег развоја рјечника (Gathercole et al. 1992). Неки аутори су испитивали допринос вербалног краткорочног памћења на лексичко-семантички ниво учења и дошли до података да дјеца узраста од 7-12 година са дефицитом вербалног памћења уче мањи број ријечи, док су начини учења слични као код дјече која немају дефицит вербалног памћења (Côté et al. 2014). У литератури се наводи да су особе са дефицитом вербалног памћења и проблемима са разумјевањем синтаксички и семантички комплексне реченице помињани још раних осамдесетих година, са тврдњом да је вербално памћење неопходно за синтаксичко и семантичко процесирање (Martin 2006). Адамс и Гедркол су у свом истраживању поставили хипотезу да дефицит у вербалном памћењу ограничава језички развој. Наводе да дјеца која имају бољи скор на тестовима вербалног памћења продукују дуже и синтаксички комплексније исказе, као и да имају шири рјечник (Adams & Gathercole 2000). Лонгитудиналне студије су показале да постигнућа на понављању не ријечи четворогодишњака предвиђа знање рјечника петогодишњака (Gathercole et al. 1992). Према резултатима до којих су дошли канадски аутори, вербално краткорочно памћење је повезано са капацитетом за учење рјечника (Côté et al. 2014). Ови резултати су у складу са ставом да раст рјечника сам по себи повећава капацитет вербалног памћења (Metsala 1999; Bovey 2006). Нпр. како лексичка знања расту, фундаменталне фонолошке репрезентације, постају прецизније, под притиском да разликују ријечи које слично звуче. Студија Мајеруса и сарадника у којој је испитиван утицај аудитивне селективне пажње на вербално памћење и развој вокабулара је дошла до података да аудитивна селективна пажња, као и вербално памћење заједно одређују развој рјечника (Мајерус et al. 2009). Такође, веза између вербалног памћења и развоја рјечника, предмет је истраживања већ годинама. Неколико студија су утврдили везу између вербалног памћења и нивоа рјечника (Avons et al. 1998; Gathercole et al. 1999), док на нашем говорном подручју овај утицај није довољно испитан. С обзиром на недовољну истраженост природе односа између вербалног памћења и говорне развијености на нашем простору, сматрамо да је од интереса да

испитамо поменуте односе, односно циљ нашег истраживања је био испитати повезаност вербалног памћења и говорне развијености код дјеце млађег основношколског узраста.

МЕТОДЕ РАДА

Узорак

Узорак је чинило стотину дјеце млађег основношколског узраста. Узраст испитаника се кретао од шест до десет година (АС=8,00, СД=1,42). У свакој узрасној групи је било по 20 испитаника. Узорак је чинило 53 (53%) испитаника мушког пола и 47 (47%) испитаника женског пола. Критеријуми за укључивање деце у узорак су подразумевали да дијете има просечан или натпросечан интелектуални статус, очуван слух и вид, те да нема неке друге сметње које га квалификују као особу са потребом за посебном подршком. Критеријуми за искључивање испитаника из узорка су били интелектуална ометеност, присуство тежег оштећења слуха, вида и тешких моторичких или тјелесних оштећења. Истраживање је обављено у основним школама у Фочи, Вишеграду и Чајничу. Истраживање је реализовано током маја 2018. године.

Инструменти и поступак истраживања

Испитивање је обављено индивидуално у школама. Испитаници су процјењивани тестом вербалног памћења и Тестом за испитивање говорне развијености. Анализа анамнестичких података, медицинске и психолошке документације испитаника на узрасту од шест до десет година извршена је како би се искључили слушни и интелектуални дефицити као могући узрочни фактори патолошког језичког развоја.

Тест за испитивање вербалног памћења (Владисављевић и сар. 1983) процјењује опсег аудитивне перцепције, непосредно вербално памћење, одложено вербално памћење и секвенце (редослед) репродукције. Тест се састоји од 65 вербалних стимулација у осам група (првих пет група по 10 бодова, а остале по пет бодова). У овом истраживању ми смо испитивали непосредно вербално памћење. Свака од стимулација је носила један бод, тако да је укупан могући скор 65. Постигнућа смо сумирали у интервале (40-50; 51-55; 56-60; 61-55). Првих пет група стимулација дјеца узраста између шест и седам година обично успјешно понављају. То значи, да дјеца која су на узрасту старијем од 7 година, а постигли су резултат мањи од 50 поена, сматрамо да су остварили резултат испод норме за узраст.

Тест за испитивање говорне развијености (Васић 1991) или тест дефиниција, састоји се из пет најфреквентнијих именица из дечијег речника. То су речи са високом фреквенцијом употребе или јављања и степеном познавања значења. Дијете треба да одговори на пет питања:

“Шта је човјек, мајка, живот, кућа, сунце?” Развој способности дефинисања може да се прати посматрањем дужине реченице и природе дефиниције – категорије. На основу овог теста процењује се лексичко-семантичко функционисање дјеце, тачније одређују се узрасти дјеце складног говорно-језичког развоја у односу на које поредимо испитивану децу. Оцјењивање теста се може спровести на два начина: квантитативна анализа и квалитативна анализа. У овом случају, рађена је квалитативна анализа. Испитивање је индивидуално, добијене одговоре испитивач биљежи у формулар и касније их анализира. У зависности од природе наведене дефиниције испитаници добијају од 0-7 поена.

Нула поена за оmissије, испуштање одговора или одговор: Не знам.

Један поен за ехолаличан/поновљен одговор. На примјер: Мајка је мајка.

Два поена за погрешан одговор. На примјер: Мајка је баба.

Три поена за функционалну дефиницију. На примјер: Мајка пере.

Четири поена за афективно-литерарну дефиницију. На примјер: Сунце је сјај.

Пет поена за дескриптивну, описну дефиницију. На примјер: Сунце је топло, може да буде округло.

Шест поена за логичку дефиницију И која садржи само општи појам, на примјер: Човјек је живо биће или само карактеристичну особину појма. На примјер: Човјек је што говори.

Седам поена за потпуну логичку дефиницију ИИ која садржи и општи појам и карактеристичну особину. На примјер: Човјек је живо биће које може да говори.

Обрада података

У обради података коришћене су методе напараметријске статистике, с обзиром да емпријска дистрибуција статистички значајно одступа од модела нормалне расподеле, што је закључено на основу вријенности Колмогоров-Смирнов теста ($p=0,000$). Израчунавањем Спирмановог коефицијента корелације испитивана је повезаност између постигнућа на тесту дефиниција са постигнућима на тесту вербалног памћења.

РЕЗУЛТАТИ

Из табеле 1. видимо да је у нашем истраживању, 20-оро дјеце постигло резултат мањи од 50 поена и то, њих десет узраста од шест година, петоро дјеце узраста од седам година, четворо дјеце узраста од осам година, и једно дијете узраста од девет година. Остали испитаници, њих 80, постигли су скор већи од 50 поена. Чак 52 испитаника постигла су

резултат између 51-55, њих 27 резултат између 56-60, док је само један испитаник на узрасту десет година имао скор између 61-65 поена.

Табела 1. Постигнућа на тесту вербалног памћења у односу на узраст испитаника

Скор на тесту вербалног памћења	Узраст испитаника									
	6 година		7 година		8 година		9 година		10 година	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
40-50	10	50,0	5	25,0	4	20,0	1	5,0	0	0
51-55	10	50,0	12	60,0	12	60,0	9	45,0	9	45,0
56-60	0	0	3	15,0	4	20,0	10	50,0	10	50,0
61-65	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Укупно	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

У табели 2. приказани су резултати постигнућа на Тесту за испитивање говорне развијености. Добијени резултати показују да када је у питању појам “човјек” испитаници су најчешће давали одговор у форми описне дефиниције, чак њих 72. За појам “мајка” највећи број испитаника има одговор у форми логичке дефиниције I, док најмање има описних дефиниција. Када је у питању појам “живот” највећи број испитаника нема одговор, док нема испитаника који су дали одговор у виду логичке дефиниције II. За ријеч “кућа” највећи број испитаника је дао одговор у виду функционалне дефиниције, док за појам сунце највећи број испитаника даје одговор у виду логичке дефиниције I, док је најмање оних који су продуковали ехолалију. Када гледамо укупна постигнућа, највише је било одговора у виду описне дефиниције (19,8%) и логичке дефиниције I (18%). Најмање је испитаника који су продуковали ехолалију (5%).

Табела 2. Постигнућа испитаника на Тесту говорне развијености

Ниво постигнућа Појам	Ниво постигнућа							Укупно	
	0 Без одговора	1 Ехолалија	2 Погрешан одговор	3 Функционална дефиниција	4 Литерарна дефиниција	5 Описна дефиниција	6 Логичка дефиниција I		7 Логичка дефиниција II
Човјек	9	4	6	1	1	72	5	2	100
Мајка	8	8	13	11	4	6	38	12	100
Живот	49	4	6	1	32	7	1	0	100
Кућа	6	8	1	67	7	4	5	2	100
Сунце	6	1	6	8	4	10	41	24	100
Укупно	78 (15,6%)	25 (5%)	32 (6,4%)	88 (17,6%)	48 (13,6%)	99 (19,8%)	90 (18%)	44 (8,8%)	500 (100%)

Спирмановим тестом корелације испитивана је повезаност између постигнућа испитаника на тесту језичке развијености у односу на постигнућа остварена на тесту вербалног памћења. Резултати су показали да није уочена корелација између постигнућа на тесту дефиниција и тесту вербалног памћења.

Табела 3. Корелација постигнућа на Тесту говорне развијености и постигнућа на тесту за процјену вербалног памћења

	Постигнуће на Тесту за процјену вербалног памћења
Постигнуће на Тесту за процјену говорне развијености	0,037 p=0,716

ДИСКУСИЈА

У овој студији настојали смо да утврдимо однос вербалног памћења и лексичко-семантичких способности. Разумјевање природе развоја језика у раној школској доби, даје нам детаљнији увид у могуће проблеме у овој области развоја, као и секундарне последице, којих је најалост много.

Прво ћемо се осврнути на постигнућа на тесту дефиниција. На Тесту дефиниција испитаницима је дато пет задатака тј. пет најчешћих именица, које искуствено и језички зна и дијете од три године. То су ријечи; „човјек“, „мајка“, „живот“, „кућа“ и „сунце“. За ријеч „човјек“ највећи проценат дјецe даје одговор у форми описне дефиниције. Васић, 1988 наводи да је појам „човјек“ за школску популацију најмање подстицајан и уједно и појам са најмање разноврсним рјечником употребљеним приликом његовог дефинисања. Наши испитаници су такође на задатку дефинисања овог појма највише давали одговор у виду најпростије, описне дефиниције. Обзиром да је према Васић (1988) ријеч „мајка“ појам са највећим афективним засићењем и најразноврснијим лексичким рјечником, и даје високу подстицајну вриједност при грађењу дефиниција, највећи број испитаника дао је одговор у форми логичке дефиниције. Највише потешкоћа испитаници су имали када је у питању дефинисање појма „живот“, што је потпуно очекивано ако узмемо у обзир да је само „живот“ апстрактан појам, који се по томе разликује од друге четири ријечи. И ауторка Теста дефиниција наводи да се највећи број испуштених одговора јавља при дефинисању најапстрактнијих појмова, док за најконкретнији и искуству најближи појам „кућа“ сви испитаници дају одговор (Васић 1988). Међутим, у нашем истраживању шест испитаника није дефинисало овај појам. За овај појам највећи број испитаника даје одговор у форми функционалне дефиниције. Дефиниција појма „сунце“ учи се у школи, па иде у ред научних дефиниција и његово дефинисање се не заснива на непосредном искуству

и потреби да се тај појам лично и самостално дефинише (Васић 1988). Највећи проценат дјеце је дефинисало овај појам у форми логичке дефиниције I.

С обзиром да тест вербалног памћења ауторке Спасеније Владисављевић, 1983 процјењује између осталог одложено и непосредно вербално памћење, морамо нагласити да смо испитивали само непосредно вербално памћење. Сматрамо да је било од значаја приказати резултате постигнућа на тесту вербалног памћења у односу на узраст испитаника, обзиром да су стимулације распоређене у осам различитих група специфичних за узраст. Наиме, Спасенија Владисављевић (1983) у опису теста наводи да би око 95% деце, на узрасту између шесте и седме године требало да оствари 50 од укупних 60 бодова. У нашем истраживању, 20-оро дјеце, је постигло резултат мањи од 50 поена. Наиме, 10 дјеце узраста од шест година, петоро дјеце узраста од седам година, четворо дјеце узраста од седам година, и једно дијете узраста од девет година. С обзиром да демографским подацима нисмо тачно прецизирали узраст дјетета изражен у мјесецима, можемо да претпоставимо да дјеца која су на узрасту од шест година, а постигли су овакав скор, могу бити дјеца са тек навршених шест година, а пар месеци на том узрасту може донијети велику промену у опсегу меморије. Надаље, дјеца која имају седам година или су старији (њих укупно 10), а постигли су резултат мањи од 50 поена, сматрамо да су остварила резултат испод очекиваног за узраст.

У овом истраживању, ми смо испитивали и однос вербалног памћења и развијености лексичко семантичких способности, гдје није уочена статистички значајна разлика, међутим испитаници са бољим успјехом на тесту вербалног памћења остварили су незнатно бољи резултати. Разноврсни докази који су се накупили последњих година указују на то да се могу повезати процеси усвајања рјечника и аспекти вербалног краткорочног памћења. Код дјеце су добијене поуздане корелације између способности понављања ријечи и постигнућа рјечника (Gathercole et al. 1992). Међутим, резултати корелације у нашем истраживању су показала да није уочена повезаност између постигнућа на тесту дефиниција и тесту вербалног памћења. Сматрамо да разлози наших опречних резултата са истраживањима других аутора прије нас, леже у узорку који је обухваћен истраживањем. Наиме, сматрамо да је ова веза израженија на млађем, односно предшколском узрасту.

ЗАКЉУЧАК

С обзиром на релативно мали узорак, не можемо извлачити генерални закључак о лексичко семантичким способностима дјеце млађег основношколског узраста. Основни закључак овог истраживања јесте да нема повезаности између вербалног памћења и говорне

развијености. Главно ограничење овог истраживања јесте методолошке природе. Наиме, потребан је много већи узорак испитаника који би обухватио и испитанике на млађем предшколском узрасту и који би били распоређени у групе према узрасту, како бисмо испитали повезаност вербалног памћења и говорне развијености на свакој јасно прецизираној узрасној категорији. Такође потребно је испитати и одложено вербално памћење и добијене податке уврстити у резултате.

ЛИТЕРАТУРА

- Owens, Robert E. *Language Development: An Introduction*. State University of New York, Geneseo, New York: Pearson Education Inc, 2005.
- Ibrahimagić, Amela, Salihović, Nevzeta, Duranović, Mirela, Junuzović-Žunić, Lejla. Karakteristike semantike i sintakse u djece urednog govorno-jezičkog razvoja. *Defektologija*, XIV/1 (2008): 31-38.
- Aitchison, Jean. *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. John Wiley & Sons, 2012.
- Jarema, Gonia, Libben, Gary. *The mental lexicon: core perspectives*. Brill, 2007.
- Baddeley, Alan. *Working memory*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 1986.
- Ellis, Andrew W. "Errors in speech and short-term memory: The effects of phonemic similarity and syllable position." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19/5 (1980): 624-634.
- Majerus, Steve, et al. "Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development." *Journal of Experimental Child Psychology* 103/1 (2009): 66-86.
- Gathercole, Susan E., et al. "Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study." *Developmental psychology* 28/5 (1992): 887.
- Côté, Isabelle, Nancie Rouleau, and Joël Macoir. "New Word Acquisition in Children: Examining the Contribution of Verbal Short-term Memory to Lexical and Semantic Levels of Learning." *Applied cognitive psychology* 28/1 (2014): 104-114.
- Martin, Randi C. "The neuropsychology of sentence processing: Where do we stand?." *Cognitive Neuropsychology* 23/1 (2006): 74-95.
- Adams, Anne-Marie, and Susan E. Gathercole. "Limitations in working memory: Implications for language development." *International Journal of Language & Communication Disorders* 35/1 (2000): 95-116.
- Bowey, Judith A. "Clarifying the phonological processing account of nonword repetition." *Applied Psycholinguistics* 27/4 (2006): 548.
- Metsala, Jamie L. "Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development." *Journal of educational psychology* 91/1 (1999): 3.
- Gathercole, Susan E., et al. "Phonological short-term memory and vocabulary development: Further evidence on the nature of the relationship." *Applied*

Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition 13/1 (1999): 65-77.

Avons, Steve E., et al. "Measures of phonological short-term memory and their relationship to vocabulary development." *Applied Psycholinguistics* 19/4 (1998): 583-601.

Vladislavljević, Spasenija, Kostić, Đorđe sar. *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1983.

Vasić, Smiljka. *Veština govorenja: vežbe i testovi za decu i odrasle*. Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, 1991.

Vasić, Smiljka, Irina Galkina-Ignjatović, Rajka Marinković. *Definicije, definisanje i priroda rečenica i jezika: prilog psiholingvističkim istraživanjima*. Institut za pedagoška istraživanja, 1988.

RELATIONSHIP BETWEEN VERBAL MEMORY AND SPEECH DEVELOPMENT

Summary: *One of the most evident signs of language acquisition in early childhood is the development of vocabulary, which is also the beginning in the development of lexical and semantic abilities in children. Research in the development of vocabulary in recent decades suggests a direct link between memory and language abilities, ie it has been found that the deficit in verbal memory limits language development. Several studies have established a link between verbal memory and the development of lexical-semantic abilities. The main goal of our research is to examine the connection between verbal memory and speech and language development. The study used the Speech Development Test and the Verbal Memory Assessment Test. The research was conducted in primary schools in the area of Foča, school year 2017/2018.. The sample consisted of 100 children of younger primary school age, both sexes (53 boys and 47 girls). The sample consisted of children of typical development, aged six to ten years. Based on the results of our research, we concluded that there is no statistically significant association between verbal memory and speech and language development.*

Key words: *speech development, vocabulary, verbal memory.*

Елизавета А. Омельченко¹¹

Государственный педагогический университет, кафедра теории и методики дошкольного образования Института детства, г. Новосибирск

Оксана А. Быкова¹²

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 42, г. Новосибирск

ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** Статья посвящена рассмотрению системного, комплексного, человекоцентристского и ситуационного подходов к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации. Представлена методология системного, комплексного, человекоцентристского и ситуационного подходов к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса которой должен владеть руководитель управления. Дана авторская формулировка определения понятия «комплексный подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса».*

***Ключевые слова:** управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса, системный подход, комплексный подход, человекоцентристский подход, ситуационный подход, дошкольная образовательная организация.*

ВВЕДЕНИЕ

Система управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации (далее - ДОО) может иметь формальную и неформальную основу. Первая определяет комплекс обязательных регламентов и нормативов, вторая – социально-психологическое отношение сотрудников ДОО к проблемам качества взаимодействия, атмосферу творчества и инициативы в процессе взаимодействия.

¹¹eliam@mail.ru

¹²oksabykova@mail.ru

Систему управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО нельзя ввести одновременно. Она формируется последовательно, поэтапно, в соответствии с программой развития.

Анализ источников, освещающих подходы к управлению качеством, свидетельствует о том, что учеными не рассматривались подходы к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО. Изучение таких подходов к управлению качеством, как: системный, комплексный, человекоцентристский, ситуационный позволило рассмотреть их применительно к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Системный подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО в своей основе содержит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы (Т. В. Алесинская, Н. В. Белова, Л. фон Бергаланфи, И. В. Блауберг, С. А. Репин, В. Г. Садовский, Э. Г. Юдин и др.).

Понятия «система» и «системный подход» в современном мире используются достаточно широко в различных областях знаний, в связи с тем «система» трактуется следующим образом:

- определенный порядок, расположение, связи частей чего-нибудь, в действиях; форма организации чего-нибудь; нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей (Ожегов 1988);
- множество связанных между собой элементов, представляющее собой определенное целостное образование (Розенталь, Юдина 1963);
- множество элементов, образующих определенное единство, благодаря общесистемным качествам. Новые свойства системы не сводимы к качествам отдельных элементов, а являются следствием их взаимодействия. Обычно в системе выделяют ядро и системообразующую связь элементов. Системное исследование возникает при двух условиях: исследуемый объект представляет собой систему или выступает частью системы; само исследование ведется системно, т.е. с выделением центрального звена, выяснением связей, общесистемных качеств (Загвязинский, Закирова 2008).

Обобщая, можно сказать, что система часто определяется как совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое благодаря тому, что ее свойства не сводятся к свойствам составляющих ее элементов. Основными чертами системы являются:

наличие разработанных элементов, среди которых обязательно есть системообразующий, связи и взаимодействия элементов, целостность их совокупности, сочетание и соответствие свойств элементов, их совокупности в целом. Системе присуща способность развиваться, адаптироваться к новым условиям путем создания новых связей, элементов со своими локальными целями и средствами их достижения.

Системный подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО заключается в определении взаимосвязанных управленческих функций, осуществляемых в реально сложившейся ситуации и выстраиваемых с учетом целостности, взаимосвязи и взаимозависимости. В целом они определяют заверченный управленческий цикл, который включает:

1. Анализ информации об участниках и ситуации взаимодействия, о качестве взаимодействия;
2. Оценка результатов взаимодействия участников;
3. Подготовка и принятие решения по организации взаимодействия участников;
4. Планирование взаимодействия участников;
5. Стимулирование участников к взаимодействию участников;
6. Организация взаимодействия участников;
7. Контроль взаимодействия участников;
8. Учет полученных результатов участниками взаимодействия.

Методология системного подхода к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса предусматривает следующее:

- наличие у управляющего взаимодействием участников педагогического процесса в ДОО целостного представления о качестве и участниках взаимодействия (знание особенностей участников педагогического процесса, видение основных связей, образующих структуру взаимодействия; понимание особенностей взаимодействия внутри ДОО, и с внешней средой; определение присущих свойств, и характеристик взаимодействующих; знание и понимание качества взаимодействия в ДОО);

- видение возможных условий организации управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО (наличие четких представлений о ДОО как среде обеспечивающей качество взаимодействия участников педагогического процесса; определение участников взаимодействия; определение связей между участниками внутри ДОО и с внешней средой; понимание цели и задач взаимодействия участников педагогического процесса стоящих как перед каждым участником, так и определенных групп; знание средств, методов, форм, технологий решения целей и задач взаимодействия);

- рассмотрение управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО в контексте управленческих функций:

прогнозирование потребностей, уровня и качества взаимодействия; планирование повышения качества взаимодействия; нормирование требований к качеству взаимодействия; мониторинг качества взаимодействия; организация разработки и постановки условий качества взаимодействия; организация материально-технического обеспечения; обеспечение стабильности запланированного уровня качества взаимодействия при реализации управления; подготовка реализации качества взаимодействия; обеспечение реализации действующего законодательства; специальная подготовка и обучение участников в вопросах взаимодействия; стимулирование повышения качества взаимодействия, правовое обеспечение управления качеством взаимодействия; информационное обеспечение участников взаимодействия.

Системный подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, базируется на совокупности принципов, которые отражают его содержание, особенности и удовлетворяют требования к качеству взаимодействия участников педагогического процесса:

- принцип целенаправленности (четкая постановка и ранжирование реальных, достижимых целей перед ДОО и каждым участником взаимодействия; выделение главной цели, определяемой темой (проблемой) взаимодействия участников; определение целей, средств, необходимых для ее достижения). Данный принцип предполагает не только постановку целей, но и соотнесение их с необходимыми ресурсами;

- принцип иерархичности (формирование многоуровневой структуры системы управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса, с учетом делегирования полномочий на соответствующий уровень управления; наличие множества элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня);

- принцип комплексности (взаимная увязка всех подсистем, элементов, иерархических уровней и всего комплекса организационных, экономических, социальных, научно-технических, производственных и других мероприятий, используемых в системе управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса);

- принцип установления приоритетности одних целей управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса по отношению к другим или реализация взаимосвязанных процессов их достижения;

- принцип замкнутости управленческого цикла (выполнение в системе полного общефункционального цикла, включая прогнозирование, планирование, организацию, мотивацию и контроль);

- принцип целостности (рассматривание одноуровневую систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней);

- принцип разделения на части (деление системы управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса на подсистемы, процессы, элементы);

- принцип системности (свойство объекта обладать всеми признаками системы);

- принцип структуризации (анализ элементов системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры и ситуации взаимодействия; процесс функционирования системы управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры).

Взаимодействие между участниками управления качеством взаимодействия в данном подходе осуществляется, с одной стороны, в ходе реализации управляющего воздействия путем принятия определенных управленческих решений в области управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса, а с другой – посредством механизма обратной связи, благодаря которому управляющий взаимодействием получает информацию о реализации принятых решений.

Таким образом, системы управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО должны характеризоваться: четко сформулированной целью взаимодействия; определенным составом участников взаимодействия; точно описанной системой управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса; наличием прямых и обратных связей между субъектами и объектами управления в системе.

Системный подход позволяет конкретной ДОО определить элементы системы управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса и выстроить их в том порядке, который обеспечит их единство, взаимозависимость.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Комплексный подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО согласно исследованиям Н. Б. Петровой, Р. Р. Тимиргалеевой, Н. В. Хробостовой связан с системным подходом и является дополнением к нему.

С. И. Ожегов дает следующее определение: «комплекс – совокупность, сочетание чего-нибудь; совокупность связанных друг с другом отраслей...». (Ожегов 1988: 288).

Руководствуясь определением термин «комплексный механизм управления» представленным Р. Р. Тимиргалеевой, нами было сформулировано определение понятия «комплексный подход в управлении качеством взаимодействия участников педагогического процесса» - это управление, представляющее собой совокупность организационных, мотивационных, нормативно-правовых, экономических, педагогических, личностных способов целенаправленного взаимодействия участников педагогического процесса, обеспечивающих согласование их потребностей, интересов, целей.

С позиций комплексного подхода управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО предполагает:

- организацию управленческой деятельности, направленной на качество взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО с опорой на знания различных наук (квалитологии, психологии, педагогики, экономики, социологии, менеджмента, права и др.);

- обеспечение согласованности двух взаимосвязанных процессов управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО;

- установление взаимосвязи элементов управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса: целей управления взаимодействием участников и целей самих участников педагогического процесса в ДОО; направлений их реализации; действия всех участников управления качеством взаимодействия (управляемая и управляющая системы);

- учет влияния наиболее важных внешних (экономических, политических, правовых, экологических, социокультурных) и внутренних (социально-психологических, педагогических, организационно-управленческих) факторов и условий, определяющих успешность управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса.

Р. Р. Тимиргалеевой выделен комплексный механизм управления, которой может быть применен к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО (Тимиргалеева 2016).

Охарактеризуем каждый из механизмов:

1. Механизм планирования управления качеством взаимодействия «представляет собой совокупность средств и методов, с помощью которых принимаются плановые решения и обеспечивается их реализация». В общем виде механизм планирования включает аппарат выработки целей и задач управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса; функции и методы планирования взаимодействия участников педагогического процесса.

2. Механизм организации управления качеством взаимодействия призван отвечать в основном за непосредственное управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО. Для него характерно обеспечение качества взаимодействия участников. Он включает методы, средства, формы управления качеством взаимодействия. Также необходимо отметить, что данный механизм призван отвечать на следующие вопросы: 1) какие методы, средства, формы взаимодействия влияют на качество взаимодействия участников; 2) какие методы, средства, формы управления обеспечивают качество взаимодействия участников.

3. Механизм стимулирования качественного взаимодействия «можно определить, как процедуру принятия управляющим органом решений относительно побуждения управляемых» участников взаимодействия к совершению качественного взаимодействия. Данный механизм направлен на достижение целей взаимодействия, способствует решению основных задач качественного взаимодействия участников, изменяется в зависимости от внешних и внутренних условий взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО.

4. Механизм контроля качества взаимодействия «включает в себя сочетание нескольких типов контроля»: оперативного, тематического и итогового.

Оперативный контроль направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах взаимодействия участников педагогического процесса. По итогам оперативного контроля вносятся изменения в управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса. Данный вид контроля включает в себя: обобщение, анализ и поиск причин вызвавших ту или иную проблему взаимодействия участников.

Тематический контроль - изучение управляющей стороной состояния качества взаимодействия участников педагогического процесса, или направлений взаимодействия участников педагогического процесса. Данный вид контроля позволяет собрать наиболее полную информацию и внести коррективы во взаимодействие всех участников педагогического процесса или конкретных групп. Для обеспечения результативности данного вида контроля необходимо провести подготовительную работу, которая может включать несколько этапов.

Итоговый контроль направлен на подведение результативности взаимодействия участников педагогического процесса в разные периоды: за месяц, полугодие, учебный год. Итоговый контроль может быть по содержанию тематическим, например «Результативность взаимодействия участников педагогического процесса в реализации проекта “Экологическое воспитание дошкольников в партнерском взаимодействии всех участников педагогического процесса”».

Руководитель может осуществлять мониторинг, основанный на сравнении показателей в начале, середине и окончании работы.

По завершении действия механизма контроля управляющая сторона переходит снова к осуществлению механизма планирования.

Разбирая комплексный подход в контексте управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, можно отметить, что его целесообразно использовать применительно одновременно с системным подходом. По нашему мнению, важно еще и то, что в данном подходе возможен учет внешних и внутренних факторов, условий, наличие у управляющей системы потенциала и возможностей привлечения знаний из различных наук для управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса.

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИСТСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Человекоцентристский подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО. Анализ работ Ф. Н. Алипхановой, М. В. Гамзаевой, Ю. А. Каверина С. В. Петрова, О. А. Сафоновой, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой позволил сделать вывод, что человекоцентристский подход заключается в центрации управления на личности участников взаимодействия.

Принципиальную важность для управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО имеют следующие положения человекоцентристского подхода:

- ориентированность управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса на создание ситуации взаимодействия, в условиях которой они становятся субъектами взаимодействия, что предполагает: активную позицию каждого участника взаимодействия; учет их потребностей и интересов; предоставление им самостоятельности в выстраивании взаимодействия; обеспечение качества взаимодействия; удовлетворение потребностей участников в самореализации; сохранение самоценности дошкольного детства, как глобальной цели дошкольного образования;

- усиление мотивационных и координационных основ управления качеством взаимодействием участников педагогического процесса, в связи с чем важными становятся вопросы: формирование организационной культуры взаимодействия как системы ценностей, норм, традиций, объединяющих участников педагогического процесса; мотивирование участников педагогического процесса на их качественное взаимодействие; проектирование организационного

механизма управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса, базирующегося на межфункциональной координации по горизонтали; реализация руководителем эффективного стиля управления качеством взаимодействия; стимулирующего развитие качества взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО (от имеющегося качества взаимодействия к возможному).

На основе исследования М. В. Гамзаевой нами были выделены требования к реализации человекоцентристский подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО:

- проявление уважения к каждому участнику взаимодействия педагогического процесса;

- оказание доверия каждому участнику взаимодействия педагогического процесса;

- обеспечение успеха участнику взаимодействия педагогического процесса в процессе совместной деятельности.

- На основе исследований выше указанных авторов определены принципы управления качественным взаимодействием участников педагогического процесса в ДОО:

- уважения и доверия к участнику взаимодействия;

- цельного взгляда на участника взаимодействия (каждый, исходя из своей социальной роли, обладает определенными качествами: волевыми (целеустремленность, инициативность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, организованность и др.); социально-психологическими (взаимодействие внутри группы, поведение, активная позиция, ответственность, склонность к помощи, сотрудничеству, понимание, склонность к определенному стилю взаимодействия - демократический или авторитарный, мышление, отношение к проблемам и др.); профессиональными (работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель и избрать пути ее достижения, повышение профессионального уровня, координация взаимодействующих в зависимости от ситуации, стремление повышать качество взаимодействия и др.); нравственными (уважение к участникам взаимодействия, честность, вежливость, культура поведения, тактичность и др.));

- индивидуального подхода (учет индивидуальных особенностей участников взаимодействия, видение возможностей каждого участника);

- сотрудничества (демократический стиль взаимодействия; диалогическое общение);

- коллективного принятия решения (совместное обсуждение путей реализации поставленных цели и задач, достижения результата);

- повышения качества принимаемых решений за счет создания творческих и (или) рабочих групп и привлечение участников взаимодействия к принятию решения;

- развитие у участников взаимодействия чувства ответственности и сопричастности за счет делегирования полномочий по вертикали и горизонтали;

- улучшение микроклимата за счет предоставления участникам взаимодействия важной информации и условий для взаимодействия;

- своевременная оценка каждого участника и всех взаимодействующих;

- поддержка творческих идей и инноваций;

- социальной справедливости (каждый участник должен находиться в равном положении);

- обогащения взаимодействия каждого участника (разнообразие форм и содержания взаимодействия, пробуждение и поддержка интереса к взаимодействию, вселение уверенности в действиях, определение перспективы роста каждого участника);

- личностного стимулирования (материальное и моральное);

- принятия участия в управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса (проявление субъективной позиции каждого участника, совместный анализ ситуации, постановка цели и задач, нахождение способов решения ситуации и т.д.);

- целесообразности (цели каждого участника соответствуют общей цели взаимодействия);

- реализации горизонтальных связей (воспитатель - музыкальный руководитель - инструктор по физической культуре - педагог-психолог и т.д.; ребенок - ребенок - дети; родитель - родитель - родители);

- обновления и развития (любые изменения в управлении качеством взаимодействия требуют постепенной подготовки, планирования).

Условиями успеха управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО являются:

- 1) приобщение каждого к целям взаимодействия;

- 2) создание атмосферы уважения, доверия, обеспечение успеха во взаимодействии;

- 3) выработка условий качественного взаимодействия с опорой на основные требования человекоцентристского подхода (проявление уважение к каждому участнику взаимодействия, оказание доверия каждому участнику взаимодействия, обеспечение успеха каждому участнику взаимодействия).

Использование человекоцентристского подхода в рамках управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО актуально, так как он раскрывает основные положения, требования и принципы организации качественного взаимодействия. От их применения будет зависеть успешность управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО.

СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ситуационный подход к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО. Согласно исследованиям Е. П. Костенко, Е. А. Файншмидт данный подход связан с принятием управленческого решения, исходя из конкретной ситуации взаимодействия участников педагогического процесса, т.е. набора обстоятельств, оказывающих воздействие на функционирование ДОО и управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в данный период времени.

С. И. Ожегов дает следующее определение: «Ситуация - совокупность обстоятельств, положение, обстановка».

Ситуационный подход ориентирует на необходимость применения теории и практики управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО в зависимости от конкретных обстоятельств, сложившихся в ДОО, и подразумевает:

- определение основных внешних и внутренних факторов, влияющих на управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса и качество педагогического процесса;

- понимание особой роли мониторинга в управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, позволяющего выявлять степень влияния факторов на качество взаимодействия участников педагогического процесса, осуществлять прогнозирование вероятных последствий воздействия этих факторов и своевременно принимать обоснованные и адекватные требования ситуации решения;

- формирование управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, направленного на выбор методов управления, наиболее соответствующих конкретной ситуации, следовательно, наиболее эффективных для достижения целей.

- Согласно научным взглядам Е. А. Файншмидта в конкретной ситуации взаимодействия используются конкретные методы, приемы и средства управления. В контексте управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО руководителю управления этим качеством необходимо владеть методологией ситуационного подхода, которая заключается в:

- знании методов управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО доказавших свою эффективность с определенными участниками педагогического процесса;

- умения осуществлять анализ ситуации с точки зрения того, какие требования к взаимодействию участников педагогического процесса предъявляет ситуация и что характерно для нее;

- умения правильно интерпретировать ситуацию, то есть выделить в сложившейся ситуации наиболее важные факторы; оценить положительные и отрицательные факторы ситуации с точки зрения управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- умения прогнозировать вероятные последствия ситуации и применения каждого метода управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО;

- принятии соответствующего управленческого решения, которое бы в наибольшей степени и наилучшим образом соответствовало бы требованиям, выдвигаемым к управлению качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО со стороны ситуации. Необходимо выбрать наиболее оптимальный метод, прием и увязать его с конкретными переменными ситуации. Оптимальный - это выбор того, что наиболее соответствует сложившейся ситуации;

- умения предвидеть вероятные последствия - как положительные, так и отрицательные - от применения конкретного управленческого решения, метода;

- создании в ДОО потенциала, чтобы можно было безболезненно перейти к новому управленческому решению со ответствующего ситуации.

Согласно ситуационному подходу, внешняя среда состоит из социальных, экономических, экологических и других факторов, которые могут влиять на организацию управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО. Внутренняя среда является средой внутри ДОО и включает факторы: особенности участников педагогического процесса, особенности их взаимодействия, особенность педагогического процесса, модель управления и т.д.

Ситуационный подход предполагает, что в эффективности руководства решающую роль могут сыграть дополнительные факторы. Эти ситуационные факторы включают потребности и личные качества участников педагогического процесса, требования и воздействия внешней среды.

Главной идеей ситуационного подхода является то, что управленческое поведение руководителя должно быть разным в различных ситуациях.

Ф. Е. Удалов, О. Ф. Алёхина, О. С. Гапонова отмечают, что для оценки ситуации необходимо использовать ряд критериев:

- значение качества решения;
- наличие достаточной информации и опыта у руководителей для принятия качественного решения;

- степень структурированности проблемы;
- согласие участников с целями решения проблемы и их желанием участвовать в выполнении решения;
- уверенность, что автократическое решение руководителя получит поддержку у участников;
- заинтересованность всех участников в достижении цели.

Использование ситуационного подхода в управлении качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО позволит руководителю организовать успешное взаимодействие в зависимости от прогноза разрешения определенной ситуации, выбора конкретных приемов руководства как отдельным участником, так и всеми участниками педагогического процесса. Успешность данного подхода напрямую зависит от владения руководителем методологией данного подхода и знаниями методов управления участниками педагогического процесса. Недостатком данного подхода можно считать незавершенность управленческого цикла, который заключается в анализе разрешения ситуации и учет полученных результатов разрешения в возникновении похожих ситуаций.

ВЫВОДЫ

Анализ рассмотренных подходов позволил выделить основные идеи в управлении качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО:

- управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса зависит от общей стратегии управления качеством дошкольного образования в ДОО;
- в основе управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса лежит не контроль взаимодействия участников педагогического процесса, а обеспечение качества их взаимодействия;
- успешность управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса зависит не только от процесса управления, но и от его изначального планирования, учитывающего особенности позиций, взглядов участников взаимодействия;
- в обеспечение управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО особая роль принадлежит каждому участнику педагогического процесса;
- своевременное управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО базируется на понимании контроля результата взаимодействия участников педагогического процесса, а не контроля самого процесса управления взаимодействием участников педагогического процесса в ДОО.

ЛИТЕРАТУРА

- Алесинская, Татьяна Владимировна. *Основы логистики. Общие вопросы логистического управления*. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005.
- Алипханова Фатима Надирбековна, Гамзаева, Мадина Вагидовна. Особенности педагогического менеджмента в образовательной сфере. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки*, № 4 (2012): 101 – 105.
- Белая, Ксения Юрьевна. *Дошкольное образовательное учреждение – управление по результатам*. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
- Белова, Наталья Викторовна, Попович, Елена Викторовна. Системный подход в теории обучения. *Вестник Приазовского государственного технического университета. Серия: Технические науки*, № 5 (1998): 196–204.
- Берталанфи, Людвиг фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов. *Системные исследования: Ежегодник*. Москва: Наука, 1969, 30–54.
- Блауберг, Игорь Викторович. *Проблема целостности и системный подход*. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997.
- Гамзаева, Мадина Вагидовна. К вопросу о педагогическом самоменеджменте. *Сибирский педагогический журнал*, № 1 (2011): 242–248.
- Каверин, Юрий Анатольевич. Технология организации процесса творческого саморазвития учителя. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 8 (86) (2009): 36–40.
- Костенко, Елена Петровна. Эволюция ситуационного подхода в менеджменте. Государственное и муниципальное управление. *Ученые записки СКАГС*, № 2 (2012): 100 – 106.
- Ожегов, Сергей Иванович. *Словарь русского языка: Ок. 57000 слов (под ред. чл.-корр. АН СССР Наталии Юльевны Шведовой)*, Москва: Русский язык, 1988.
- Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений* (под ред. Владимира Ильича Загвязинского), Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
- Петров, Сергей Валерьевич. Анализ принципов и закономерностей формирования команд в предпринимательских структурах сервисного типа. *Вестник Брянского государственного университета*, № 3 (2010)
- Репин, Сергей Арсеньевич, Циринг, Раиса Абдуллоевна. Системный подход как методологическое основание управления образовательной системой. *Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, № 1 Т. 5 (2013): 34 – 42.
- Садовский, Вадим Николаевич. *Основания общей теории систем*. Москва: Наука, 1974.
- Сафонова, Ольга Александровна. *Управление качеством в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.

- Тимиргалеева, Рена Ренатовна. Комплексный подход к управлению предприятием. *Социологические науки*, № 55-2 (2016).
- Удалов, Федор Егорович, Алёхина, Ольга Федоровна, Гапонова, Ольга Сергеевна. *Основы менеджмента: учебное пособие*. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013.
- Файншмидт, Евгений Александрович. *Теория менеджмента: учебный курс*. Москва, 2013.
- Философский словарь* (под ред. Марка Моисеевич Розенталя, Павла Федоровича Юдина), Москва: Политиздат, 1963.
- Хробостова, Наталья Витальевна, Петрова, Наталья Борисовна. Условия успешной реализации комплексного подхода к здоровьесбережению педагогических работников дошкольных образовательных учреждений. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, Т. 20 (2014): 4641–4645.
- Шамова, Татьяна Ивановна, Третьяков, Петр Иванович, Капустин, Николай Петрович. *Управление образовательными системами*. Москва: Владос, 2002.
- Юдин, Эрик Григорьевич. *Системный подход и принцип деятельности*. Москва: Наука, 1978.

APPROACHES TO MANAGING THE QUALITY OF INTERACTION OF PARTICIPANTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Summary: *The article is devoted to the consideration of systemic, complex, human-centered and situational approaches to managing the quality of interaction of participants in the pedagogical process in a preschool educational organization. The methodology of systematic, complex, human-centered and situational approaches to managing the quality of interaction of participants in the pedagogical process is presented, which should be owned by the head of the department. The author's formulation of the definition of the concept «an integrated approach to managing the quality of interaction between participants in the pedagogical process» is given.*

Key words: *quality management of interaction of participants of the pedagogical process, a systematic approach, an integrated approach, the human-centered approach, situational approach, preschool educational organization.*

Арина В. Карандеева¹³

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

СУПЕРВИЗИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

***Аннотация:** В современном мире к будущим учителям начальных классов предъявляется все больше требований как организационно-методического, так и психологического плана. Несоблюдение требований и ожиданий профессии может привести к разочарованию и уходу из педагогической профессии. Для минимизации негативных последствий адаптации к профессии во многих странах существует супервизия как вид сопровождения как студентов – будущих педагогов, так и самих педагогов начальных классов. В России данное направление работы пока считается инновационным, но имеет все предпосылки к внедрению и становлению.*

***Ключевые слова:** супервизия, будущие учителя начальных классов, студенты вузов.*

Современная социально-экономическая ситуация в России и мире предъявляет всё более серьезные требования к будущим профессионалам практически любой сферы. В связи с этим нельзя оставить без внимания необходимость привносить инновации в профессиональную подготовку обучающихся, особенно студентов вузов. Помимо внедрения новых ФГОС ВО и профессиональных стандартов меняются требования к специалистам самих организаций в плане выполнения ими профессиональных обязанностей и специфических функций.

Перед нашей страной стоит острая потребность установления максимальной взаимосвязи подготовки студента к будущей профессиональной деятельности и непосредственно самой деятельности, что в ряде случаев соблюдается небрежно. Выпускник вуза, доказавший в ходе прохождения итоговой аттестации сформированность всех необходимых компетенций, при трудоустройстве на работу по специальности сталкивается с тем, что приобретенные знания, умения и навыки оказываются недостаточными, а иногда и морально устаревшими для реализации их в ходе выполнения должностных функций.

¹³karandeeva07@mail.ru

В сфере психологии труда вопрос соответствия ресурсов человека имеющимся задачам является традиционным, и особую остроту проблема изучения человеческих ресурсов имеет в сфере труда представителей педагогической профессии, в том числе и учителей начальных классов.

Выпускники профессиональных образовательных организаций, в том числе и педагогических вузов, как и многие другие, сталкиваются с отсутствием профессионального опыта, что является достаточно критичным в работе с людьми, а особенно с детьми. Образовательные учреждения высшего образования в ходе обучения студентов делают максимальный упор на теоретическую подготовку, в то время как в образовательных организациях и учреждениях теоретические знания применяются на практике достаточно редко.

Процесс модернизации предполагает изменение некоторой части образования. Исходя из этого к действующим педагогам предъявляются новые требования, представленные в профессиональном стандарте педагога от 16.06.2019 года.

Это в свою очередь приводит к появлению адаптационного процесса у всех категорий педагогических работников. Необходимо отметить, что наиболее подвержены адаптационной «волне» именно молодые специалисты, пришедшие после вузовского обучения в образовательные организации. Начинающие педагоги начального образования сталкиваются с проблемой необходимости организации детского ученического коллектива, перенимания правил поведения педагогического сообщества и основ работы в нем, а также, что является немаловажным, с необходимостью организации собственной деятельности в условиях профессиональной адаптации. И эти проблемы связаны не сколько с предметной или методической подготовкой специалиста, а со своего рода социализацией его в новой среде.

Начинающий учитель начальных классов испытывает трудности, связанные с налаживанием взаимоотношений с тремя субъектами педагогической сферы: педагогический коллектив, учащиеся, родители. В данной ситуации начинающему специалисту требуется помощь квалифицированного специалиста для грамотного построения диалога с тремя действующими группами. Но не всегда в образовательных учреждениях существуют штатные сотрудники, деятельность которых направлена на прорабатывание проблем молодого специалиста. Это в свою очередь в существенной степени оказывает влияние на более тяжелый процесс профессиональной адаптации.

Следующей проблемой процесса профессиональной адаптации учителя начальных классов в теории педагогики является нехватка методической базы. Стандарты требуют от учителя начальных классов работоспособности и умения применять разработки педагогов и психологов. Отмечается, что на базе школьной организации не всегда предусмотрено наличие сборников и пособий, которые помогли бы

начинающему педагогу справиться с поставленными проблемами в области обучения учащихся и ведения необходимой документации.

Отметим, что перед молодыми специалистами в области начального образования поставлены задачи, для реализации которых приходится осваивать новые виды трудовой деятельности, которые не всегда осуществимы на базе образовательной организации. Мы говорим об освоении методов и приемов обучения, технологий, применяемых для реализации образовательной программы начального образования, так как действующими педагогами ежегодно предлагаются новые средства обучения, которые требуют определенного уровня материально – технического оснащения, что не всегда имеется на базе школы. Так же порой педагогам приходится самим знакомиться с прогрессивными изменениями в образовательной среде, что существенно затрудняет процесс профессиональной адаптации, отвлекая специалиста от выполнения ежедневной работы. Также А. Г. Мороз утверждает, что «центр тяжести» дидактических трудностей сместился с овладения содержанием новых программ и учебников на приобретение педагогического опыта в области овладения новейшими технологиями обучения. Все это характерно для новой системы образовательных концепций.

Помимо достаточно широкой освещенности в научной и научно-методической литературе проблем профессиональной адаптации начинающего учителя начальных классов с методической и организационной точек зрения, существует масса исследований отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих основные требования к личности будущего учителя, в том числе учителя начальных классов. В силу специфики профессии практически все характеристики должны проявить себя с первого дня работы в школе. Их отсутствие (или неполная сформированность) может повлечь за собой серьезные проблемы, следствием которых может стать разочарование в профессии как самого молодого педагога и его коллег, так и подопечных.

С. Б. Елканов, опираясь на концепцию личности К. К. Платонова, формулирует ряд требований к личности учителя, объединенных в группы:

1) требования как к представителю общества и исполнителю важнейшего социального заказа: идейно-политические и нравственно-педагогические качества (интересы, потребности, убеждения, мотивы поведения, идеалы, этические качества);

2) требования к индивидуальному опыту: профессиональная подготовленность (знание предмета и методики его преподавания, психологии, педагогики) и общего развития (эмоционально-мотивационной сферы, процессов творческого педагогического мышления, сформированность педагогически значимых волевых привычек). Сюда также относится и владение основными педагогическими умениями (проектировочными, конструктивными, коммуникативными и др.);

3) требования к развитости психических процессов (качества педагогического мышления, эмоционально-волевые качества: эмоциональная чувствительность, сильная, нравственно воспитанная воля).

О. А. Абдуллина включает в число личностных качеств, необходимых педагогу, сформированность мировоззрения, ответственное и творческое отношение к профессиональному учительскому труду, профессионально направленное мышление, педагогические способности, творческий подход к педагогической деятельности, отношение к себе как к субъекту деятельности, наличие требовательности, педагогического такта.

Г. А. Ягодин выделяет качества учителя, способствующие плодотворному общению. Это склонность к педагогическому труду, забота о продолжении рода учительского, владение педагогической или практической логикой.

Следует отметить, что во многих зарубежных странах учебные планы образовательных организаций высшего образования в области подготовки учителей начальных классов делают упор именно на практическую подготовку студентов. В ряде стран даже теоретическую подготовку будущих специалистов педагогической профессии осуществляют специалисты, имеющие опыт работы, или непосредственно работающие в образовательных учреждениях. Взаимодействие с практиком-профессионалом оказывает благоприятное воздействие на профессиональную подготовку студентов, на их представление о будущей профессии и себя в ней, дает много практического материала, а иногда и опыта работы. Это происходит во многом благодаря существованию в этих странах такого явления, как супервизия.

Супервизия — ограниченный во времени, последовательный процесс корректирующего консультирования и обучения, ориентированный на активизацию личностного и профессионального потенциала специалиста, осуществляемый одновременно с профессиональной деятельностью. Данное определение позволяет выделить две составляющие супервизии: работа со студентами в рамках практики, а также сопровождение уже работающих педагогов.

В большинстве стран профессионал-новичок испытывает тревогу и страх при попадании в неожиданные ситуации на работе. В России новичку зачастую даже не к кому обратиться за помощью в профессиональном плане, и попытка решения проблемы чаще всего приводит к одному из двух вариантов: беседа «по душам» с другом или родственником (которая сама по себе, конечно же, может служить средством эмоциональной разгрузки, но профессиональные проблемы не решает), либо попытка обратиться к опытному коллеге, который и так загружен своей работой и не стремится взваливать на себя еще и работу другого (в наиболее тяжелых случаях попытка такого обращения уверяет обе стороны в некомпетентности друг друга, что, опять же, не решает

профессиональную проблему, а только усугубляет атмосферу в коллективе). С целью избежания обеих неприятных ситуаций, а также для квалифицированной помощи в вопросах вхождения в профессию и существует институт супервизорства.

На западе супервизия как вид сопровождения специалистов возник практически одновременно со сферой «помогающих профессий» (педагогика, социальная работа и пр.), поэтому теоретических исследований и прикладных разработок во многих странах более чем предостаточно. Супервизия в них существует и как направление подготовки, и как непосредственно практическая деятельность.

Первым примером супервизии можно считать случай, когда Зигмунд Фрейд анализировал жизнедеятельность маленького сына одного из своих соратников по психоанализу, и эта работа шла, в основном, через переписку. Отец писал о поведении мальчика, о его особенностях, а Фрейд давал рекомендации – как надо вести себя с ребенком, как надо его понимать.

Уильям Гарольд Пейн в своей работе «Главы по школьной супервизии», изданной в 1903 году, отмечал, что основной целью супервизорства является контроль за эффективностью работы педагогов в школах. В 1943 году в США была основана Ассоциация по супервизии и разработке учебных программ (ASCD, the Association for Supervision and Curriculum Development) и сейчас является мировым лидером в области разработки и внедрения инновационных программ, продуктов и услуг, которые расширяют возможности педагогов для поддержки успеха каждого ученика. В Западной Европе в середине XX века понемногу начал появляться опыт изучения практики супервизии. В конце 80-х годов Британская Ассоциация консультантов организовала проведение учебных курсов по супервизорству.

В России подготовка супервизоров впервые была начата в Вологодском государственном педагогическом университете (ВГПУ) в ноябре 1999 г. совместно с Костромским государственным университетом и Евангелическим специализированным институтом в г. Бохуме (Германия). До сих пор эта отрасль деятельности не получила массового распространения в нашей стране, и тому есть ряд причин.

В России существует нормативный документ «Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов» 1996 г. На сегодняшний день в нем нет профессии супервизор. Для формирования новых профессий необходим длительный срок, в начале появляется область деятельности, затем профессия, которая должна быть юридически закреплена, далее идут специальности. Это проблема, которая не может быть решена быстро, она требует для своего решения профессионального подхода. Поэтому супервизоры занимаются данным видом деятельности в рамках своей основной работы, если позволяет время, ситуация, а самое главное, если администрация учреждения видит в супервизии своего помощника, заинтересована в

активизации ресурсов сотрудников, особенно при внедрении новых методов работы и изменений в организации труда.

Помимо этого, существует объективная проблема нежелания внедрять новые должности в учреждениях среди руководителей образовательных организаций. Во многих случаях ими являются люди достаточно зрелого возраста, которые не приветствуют чего бы то ни было нового, особенно перенятого из-за рубежа. Данная проблема может быть решена только «омолаживанием» руководящего состава, то есть более молодые и современные руководители образовательных организаций, имеющие представление о супервизии и её пользе для сотрудников, смогут продвинуть данный вид сопровождения в своих организациях. К счастью, в некоторых регионах подобные кадровые перестановки уже происходят, и супервизия внедряется если не широко, то хотя бы в виде краткосрочных сессий, курсов повышения квалификации, либо внесения функций супервизора в должностные инструкции наиболее опытных сотрудников.

Одним из способов решения проблемы малой информированности будущих профессионалов может явиться внедрение элементов супервизии в практическую подготовку студентов в форме супервизорского сопровождения практикантов.

В России до сих пор некоторые специалисты образовательных учреждений относятся к студентам, приходящим к ним на практику, либо как к «неопытным юнцам», мешающим работать, и поэтому их присутствие необходимо просто «перетерпеть», нагружая практикантов бессмысленной работой, не имеющей отношения к профессии, например, подмести двор, перенести папки из кабинета в кабинет, расставить мебель (что не способствует созданию ситуации успеха и позитивной атмосфере на практике), либо же относятся к ним с неоправданным предвосхищением, ожидая увидеть в них уже готовых специалистов, призванных решить их насущные проблемы, например, разработать проект, требующий знаний специфических документов и ситуации по региону (что трудновыполнимо без соответствующего разъяснения компетентными специалистами в рамках ограниченного времени практики). Обе указанные ситуации не приближают студента к выполнению задач и достижения цели практики, и превращают эту, весьма значимую, часть учебного процесса в формальную процедуру, после окончания которой обе стороны вздыхают с облегчением и возвращаются к привычным формам деятельности. Результатом практики должно стать формирование профессиональных компетенций, что, увы, в подобных случаях, достигается не полностью или не достигается совсем. Поэтому внедрение функций супервизора в должностные инструкции определенных сотрудников образовательных организаций (не говоря уже о создании новой штатной единицы супервизора в учреждении, который бы занимался именно сопровождением студентов и неопытных специалистов-новичков) имеет

вполне определенный смысл. К сожалению, этому есть ряд препятствий, которые приведены выше.

Говоря о внедрении в должностные инструкции сотрудников образовательных учреждений положений, отражающих функции супервизора, нельзя не упомянуть еще одну возможность вуза в отношении развития института супервизорства. На базе образовательной организации высшего образования, занимающейся подготовкой будущих специалистов педагогической сферы, целесообразно внедрить проведение специфических курсов повышения квалификации, направленных на работу именно с сотрудниками образовательных учреждений, являющихся базами практик. В рамках данных курсов слушатели могут осваивать блоки/модули, посвященные как теоретическим, так и практико-ориентированным темам, касающимся вопросов супервизии (например, схемы и модели супервизии, групповая и индивидуальная супервизия, возможности супервизии при профилактике эмоционального выгорания, при выборе позиции между клиентом и обществом, этические особенности супервизии и т.д.).

В последнее время максимально актуален такой формат, как киберсупервизия, или супервизия онлайн. Она не требует личного присутствия всех субъектов супервизии в одно время в одном месте, и может осуществляться как в режиме переписки через социальные сети, мессенджеры и электронную почту, так и в режиме видеоконференций. Супервизия онлайн имеет такие преимущества, как возможность обмена информацией в удобное время и в удобном виде (например, ссылки на научные статьи или обучающие видеофильмы, к которым у участников процесса супервизии будет доступ с компьютера/ноутбука/мобильного гаджета в любое время). Видеоконференции могут быть записаны, и участники в любой момент могут к ним обратиться для пересмотра, не обращаясь за лишними уточнениями к супервизору.

Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что супервизия как средство повышения качества подготовки и сопровождения профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов имеет положительную тенденцию к внедрению в деятельность учреждений образования и организаций по профессиональной подготовке учителей начальных классов.

ЛИТЕРАТУРА

Абдуллина, Оксана Алексеевна. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1990.

Быстрой, Елена Борисовна. Краткий исторический обзор исследований проблемы супервизии. *Вестник КГПИ*, №1 (2018).

- Дубинина, Валентина Леонидовна. Информационный канал для учителя. (Проблема творческого становления молодого учителя). *Народное образование*, №4 (1993).
- Лексикон социальной работы*. Кибардина Светлана Михайловна, Поярова Татьяна Александровна (гл. ред.). Вологда, 2005.
- Мороз, Алексей Григорьевич. *Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы*. Киев: КГПИ, 2005.
- Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)"*. 2013.
<http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога>.
- Супервизия в России*. Вологда, 2006.
- Фрейд, Зигмунд. *Психология бессознательного*. Москва: Просвещение, 1990.
- Ягодин, Геннадий Алексеевич. Какой нам нужен учитель. *Советская педагогика*, №4 (1991).
- Якимович, Н. А. Исследование проблемы профессиональной адаптации начинающего педагога дошкольного образования в контексте профессионального стандарта педагога. *Череповецкие научные чтения*, №3 (2016).
- Яшенева, А. А. Особенности социально – психологической адаптации педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности. *Вестник ТОГИРРО*, №2 (2013).

SUPERVISION AS A MEANS OF INCREASING THE QUALITY OF TRAINING AND SUPPORT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES

Summary: *In the modern world there are more and more requirements, both organizational, methodological and psychological, presented to future primary school teachers. Failure to meet the requirements and expectations of the profession can lead the frustration and abandonment of the teaching profession. To minimize the negative consequences of adaptation to the profession, in many countries there is a supervision as a form of support for both students - future teachers, and primary school teachers themselves. In Russia, this area of work is still considered innovative, but it has all the prerequisites for implementation and development.*

Key words: *supervision, future primary school teachers, university students.*

ТРЕЋИ ДЕО
МЕТОДИКЕ
ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Гордана Ј. Глишовић
Вуко Ђ. Лакушић
Сања М. Живановић
Ранка Р. Перућица

Гордана Ј. Глишовић¹⁴

ОШ „Димитрије Туцовић“ Краљево

Вуко Ђ. Лакушић¹⁵

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ ИГРЕ НА ЧАСОВИМА МАТЕМАТИКЕ

Сажетак: Имајући у виду предности које се постижу применом математичких игара, одлучили смо да предмет нашег истраживања буде испитивање мишљења и ставова учитеља о коришћењу математичких и дидактичких игара у млађим разредима основне школе. Најпре смо желели да из перспективе учитеља сагледамо постојеће стање у пракси и да утврдимо у којој мери учитељи примењују игре у почетној настави математике. Основни циљ нашег истраживања проистиче из одлуке о избору и дефинисању предмета истраживања и састоји се у настојању да се испитају мишљења и ставови учитеља о коришћењу игара у почетној настави математике. Сматрамо да на тај начин можемо сагледати стање и ефикасност примене овог средства и облика рада у млађим разредима основне школе из перспективе учитеља. У истраживању су коришћене метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Метода теоријске анализе је коришћена приликом проучавања прикупљених података и постојеће литературе о играма и њиховом коришћењу у почетној настави математике. Дескриптивна метода је примењена приликом прикупљања података о анкетираним учитељима, као и приликом обраде података и њихове интерпретације. Прикупљени подаци о учитељима се односе на пол, место школе, године радног искуства у просвети и степен образовања. Истраживањем је обухваћено 40 учитеља на територији града Краљево, од чега је било 32 жена и 8 мушкараца. Просечне године радног стажа у просвети износе 13,3 година. Од укупног броја испитаника 30 учитеља је запослено у школама на територији града, док је 10 учитеља запослено у школама на територији села. Међу испитиваним учитељима највећи је проценат оних са завршеним мастер студијама – 20 учитеља (50%), потом следе учитељи са завршеним факултетом – 15 учитеља (37,5%), док је 5 учитеља (12,5%) са завршеном вишом школом. Резултати истраживања показују да је код учитеља присутан позитиван став према примени игара у почетној настави математике, али да упркос томе не постоји довољна заступљеност примене игара у њиховом раду са ученицима.

Кључне речи: дидактика, игре, математика, ученици, учитељи, часови.

¹⁴gocaglisovic@hotmail.com

¹⁵vuko.lakusic@pr.ac.rs

УВОД

Математика је од свог настанка везана за човека, његове потребе и његова размишљања. Она није само сувопарна наука, већ занимљива, применљива, без ње се не може. Савремена методика наставе математике захтева да се дидактички принцип свесне активности ученика посебно поштује у поређењу са улогама осталих принципа. То би подразумевало наставу математике у којој су ученици главни и активни чиниоци који учествују у наставном процесу. Тиме се повећава њихова мотивација, комплексност и одговорност за свој рад.

Да би математика постала популарнији предмет, потребно је унети више елемената игре. Велики математичар Блез Паскал је рекао да је математика у тој мери озбиљан предмет да је корисно да се не пропусти ниједна прилика да се он учини мало забавнијим. Остваривање васпитних задатака у оквиру наставе математике посредством игре представља најпогонији начин васпитања у нижим разредима основне школе. Код човека је потреба за игром испољена човека током целог живота, а нарочито током детињства и млађих разреда основне школе (Ђетковић и Пинтер, 1998).

Кроз игру се дете припрема за улазак у свет одраслих. Игра је увек повезана са дечјим потребама и представља њихово специфично задовољење. Отуда се и деца сасвим другачије односе према задацима који се појављују у игри, него кад су им они представљени на неки други начин.

Ученицима треба омогућити, да кроз наставу математике, уче да је математика повезана са свакодневним животом и праксом. Да би се ово постигло потребно је да се математички садржаји усвајају на начин који ће подразумевати активније учешће и вишу самосталност самих ученика. Ученици поред усвајања знања и чињеница могу развијати и неке друге особине и способности, као што је критичко мишљење, тимски дух, култура комуникације, самосталност, итд. У ту сврху могу бити погодни другачији начини рада и примена другачијих наставних средстава, као што су математичке и дидактичке игре.

Имајући у виду предности које се постижу применом математичких игара, одлучили смо да предмет нашег истраживања буде испитивање мишљења и ставова учитеља о коришћењу математичких и дидактичких игара у млађим разредима основне школе. Најпре смо желели да из перспективе учитеља сагледамо постојеће стање у пракси и да утврдимо у којој мери учитељи примењују игре у почетној настави математике.

МАТЕМАТИКА КАО НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ

Математика као наставни предмет користи садржаје до којих се дошло у математици као науци, али се не може идентификовати са њом. Математика као наука и математика као наставни предмет имају

сличности и разлике. Разликују се у циљевима, саджају, методама. Сличност у стицању математичких знања у настави и откривање математичких законитости у науци се огледа у коришћењу истих мисаоних операција, нарочито ако се ученик стави у положај да открива, а не само да усваја већ откривена знања.

Одабирањем математичких садржаја и њиховом трансформацијом у облик погодан за усвајање од стране ученика настаје наставни предмет математика. Математика као наставни предмет има специфичности математике као науке из које је проистекла, али једна од тих специфичности доприноси да се она у знатној мери разликује од осталих предмета. У настави математике, тражи се да ученици из примљених информација изведу нове. То је оно што математику чини посебном, а та посебност је узрок многих тешкоћа које се јављају при реализацији математичких садржаја.

ДЕЧЈА ИГРА И ЊЕНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Са разним ступњевима друштвеног развоја мењао се начин живота, али је игра и у свим условима остала саставни део дечје активности. Кроз историју дечје игре су се знатно мењале у зависности од социјалне средине и културе, али и потреба и личних интересовања детета. Игру је тешко дефинисати једном реченицом и обухватити сву ширину тога појма. За игру се каже да је то интелектуална, физичка и рекреативна активност која укључује једног или више учесника и која служи за разоноду и забаву. Игра је дефинисана циљем који играчи покушавају да постигну и скупом правила који одређује шта играчи могу да раде. Игра представља активност деце у различитим периодима живота, али у измењеним облицима. Она игра значајну улогу у животу и развоју деце, али и одраслих. Игра је потреба дечјег живота. Посебно је значајна за проучавање самог детета, јер се оно током игре понаша природно.

Квинтилијан истиче да настава у ранијем узрасту треба да има и један карактер забаве, да дете не би омрзло учење. Коменски настоји да настав и васпитање не буду досадни. Фенелон се залаже за комбиновање наставе и игре. Џон Лок, пак каже да децу треба пустити да се играју, иначе ће им требати два, три пута више времена за учење (Трнавац и сар., 1991). Дечје игре су разноврсне, а најчешће се помињу дидактичке игре, имитационе игре, игре речима, ликовне игре, игре маште. Игра захтева већи или мањи мисаони напор и самим тим су деца током игре ангажована. Путем игре деца сама планирају и остварују своје мисли, утврђују своје моралне норме понашања и односе према другима, а такође уче и да заузму став према правилима игре. Игра, најшире схваћена, је понашање у оквиру замишљене и новостворене реалности при чему се произвољно или према правилима уводе улоге и догађаји са својственим исходом.

Игра је потреба дечјег живота. Здравно дете осећа потребу за игром као и за храном и сном. У игри деца задовољавају своје интересе, упознају себе, окружење, стичу и проширују своја знања и основна животна искуства. Замишљајући игру, дете стваралачки гради један нови свет, у коме ће многа ограничења бити одбачена. Свет игре мора садржати елементе реалног и одраслог простора, али дете ће од њих направити нови систем односа.

Игре дуго нису биле прихваћене у наставном систему јер се често о њима причало у негативном смислу. „Игра је била схватана као нешто безразложно, непродуктивно, чији је једини циљ забава. Она је била активност која се првенствено везивала за децу, отуда и појам неозбиљности, неважности који је најчешће пратио. Негативној конотацији појма игре доприносиле су и игре на срећу, хазардерске игре, тј. оне у којима су улози могли бити велики, а последице погубне по играче“ (Симовић, 2012, 679).

У савременој школи игра се користи за диактивизације и интензификације наставног процеса. Може се уводити у својству часа или дела часа. Игролика настава се може користити у редовној настави, као и у ваннаставном раду. У редовној настави се може користити за савладавање: појма, теме и области наставног предмета. У ваннаставном раду се може користити: у раду секције, на допунској настави, на додатној настави, у раду са разредном заједницом. Правци реализације играних метода и начина су: дидактички циљ се поставља пред ученике у форми играног задатка; наставна делатност се подређује правилима игре; наставно градиво се користи у својству средстава игре; уводи се елемент такмичења који преводи дидактички задатак у играни; успешно извршавање дидактичког задатка је везано за играни резултата (Мирковић, 2007).

Постоје неколико карактеристика дечјих игара:

- Игра је спонтана нагонска делатност јер дете, али и одрастао човек почиње да се игра спонтано и без неких спољашњих утицаја;
- Било да је игра проста или сложена мора имати забаван карактер. У којој мери ће игра бити забавна зависи од садржаја игре, правила и могућности да деца у њој нађу нешто интересантно;
- Игра је делатност која привидно нема циљ;
- Од неформалне, игра постаје све формалнија. Дете тражи и припрема посебну опрему, договара се о времену и правилима игре;
- Врста игре следи правац и степен развоја. Дете се игра на начин који одговара његовом узрасту и развоју;
- Са узрастом се продужава време проведемо у специфичној игри;
- Укупно време игре скраћује се са узрастом. Касније, а нарочито после поласка у школу, дете добија све више обавеза, што га нагони да у ограниченом времену врши одабир игара;

• Број игара се смањује са узрастом. Смањење броја игара је поседица све мањег расположивог времена, углавном због поласка у школу, али и природног развоја, јер дете је све способније да задржи пажњу на једној игри, чији је ниво сложености на нивоу његовог развоја.

ВРСТЕ, ЗНАЧАЈ И УЛОГА ДЕЧЈИХ ИГАРА У РАЗВОЈУ ДЕТЕТА

На основу Пијажеове поделе интелектуалног развоја детета на четири фазе, могуће је извршити класификацију игара тако да одговара тим фазама. *Функционалне игре* (практичне, игре вежби), одговарају сензомоторној фази интелектуалног развоја. Јављају се у најранијем узрасту и трају до краја друге године. Кроз те игре деца истражују ситуацију игре, манипулишу предметима. Ови покрети у играма немају одређен циљ. *Игре имитације* (игре маште, улога, симболичке игре). Овим играма деца опонашају активности одраслих или репродукују догађаје. Дете у овој игри остварује своје жеље, које су му недостижне у животу, чиме се ослобађа унутрашње напетости. *Конструктивне игре* представљају игре у којима дете уобличава материјал да би се постигао одређени циљ који превазилази вршење покрета карактеристичних за функционалну игру, односно ствара се нешто што играч доживљава као резултат свог рада. *Игре по правилима* (регуларне), јављају се између четврте и седме године, најдаље до једанаесте и трају целог живота. Разликујемо игре у којима правила настају у самој игри договором играча, традиционалне игре са правилима које су настале у току развоја игара као културне баштине човечанства и игре са правилима које су смишљене да би унапредиле развој и учење.

Функција игре у животу деце и њиховом развоју постаје све значајнија. Она представља снажно васпитно средство. Примена игара у настави могућа је на свим нивоима образовања. Игра се у настави, пре свега, користи као метода или образовна техника помоћу које ученици могу да уче, али и као мотивационо средство за учење. Образовна игра је увек у функцији остварења унапред постављених циљева и задатака образовно-васпитног рада.

Деца се играју из задовољства, али игра за њих није забава као за одрасле, већ активност којом задовољавају своје сопствене потребе, развијају умне и стваралачке способности, уче и социјализују се. Пружају могућност за вежбање моторичких способности, интелектуалних, социоемоционалних, као и способност комуникације и стваралаштва. Дете ће са задовољством решавати различите ребусе, лавиринте, скривалице, више него у било којој другој активности. Игра је блиска природи детета, због тога она заузима значајно место у систему васпитања. Кроз њу деца уче да се сналазе у новим ситуацијама, уче да брзо реагују, да реше проблем, вежбају досетљивост. У њој се деца показују и доказују. Нема велике разлике у игри млађе и старије деце, осим што деца која похађају

школу разликују игру и рад. Игра постаје њихова потреба. Деца старијег узраста током игре су сталоженија и смиренија, док су деца млађа деца активнија. Унутар игре се дифенцирају нови видови активности који ће постати водећа улога у наредном периоду развоја.

Правилно одабран дидактички материјал утиче у великој мери на децу, тако што дете проширује и унапређује своја знања на различите начине: класификује, пореди, уочава, примењује у пракси, сналази се у новим ситуацијама. Добро организована и испланирана игра доприноси могућности за реализовање образовних задатака. Да би се остварили постављени циљеви и задаци часа, веома је важно да се правилно изабере игра и да се реализује на одговарајући начин. Избор игре подразумева одређивање њене улоге у остваривању наставног програма одређеног предмета и сагледавање у ком моменту сама игра може да помогне у процесу учења. У игри садржаји треба да буду одабрани и усмерени тако да подстичу ученике на одређене врсте активности које потпомажу њихов развој.

Дечја игра се може посматрати као специфична сазнајна делатност, која је од највећег значаја за развој симболичких функција. Она има значај за дечји свестрани развој: физички, умни, естетски и морални. Виготски игру назива водећом активношћу (Каменов, 1989). Дете се креће, напредује кроз активност игре. Она ангажује дете више него реални живот. У њој се дете понаша савршеније него обично, делује линијом највећег отпора и превазилази свој стадијум развоја, а при томе, што је парадокс игре, иде по линији најмањег отпора, чини оно што највише жели и доживљава задовољство.

Највише се пажње у теоријама игре, посебно у когнитивним теоријама, поклања тумачењу игре у функцији развоја когнитивних способности. Пијаже сматра да је дечја игра један процес образовања симбола као посредника између човека и стварности која га окружује (Каменов, 1989). Помоћу симбола ми сазнајемо и представљамо стварност. Игра је управо она дечија активност у којој настају системи симбола.

Дете има потребу да задовољи своје жеље и интересе и да изрази на конкретан начин своју индивидуалност, што чини кроз игру. На тај начин се развија његово схватање света, односно игра има когнитивну функцију. Симболичка игра служи такође и за асимилацију и консолидацију дечјих емоционалних искустава. Игра има и свој значај у социјалном развоју детета и формирању сложеног дечјег колектива. Истовремено развија самосталност и коригује недостатак у понашању поједине деце. Свака игра је проверавање воље, а самим тим школа вољног понашања, дакле школа личности.

ИГРА КАО МЕТОДА У ГРАЂЕЊУ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА И МАТЕМАТИЧКЕ ИГРЕ

Математички појмови се морају градити из непосредног искуства и из већ створених менталних структура (Карић, 2016). У складу са тим, игра је вид учења који овоме највише одговара и представља најприроднији вид учења и незаменљиву методу.

Постоје разне теорије о смислу и улози игре. Ако игру посматрамо у функцији менталног развоја детета, она има велики значај за формирање самосталности, формирање позитивног односа према раду, а самим тим се и сви васпитни ефекти ослањају на психички развој детета. Учење почетних математичких појмова у игри је спонтано. У складу са тим, свака спонтана индивидуална или групна игра је, мање или више, интелектуална активност. Дете док се игра развија једну или више интелектуалних способности. Игра омогућава ученику да учи на свој начин, да се у том процесу максимално ангажује, експериментишући са предметима и ситуацијама и активно сарађујући са вршњацима (Карић и Радовановић, 2003).

Значајну улогу за развијање математичког мишљења играју математичке игре. Оне развијају мисаоне операције пре свега анализу, синтезу и упоређивање. Посебно су занимљиве математичке игре за двоје у којима један од играча има више могућности да победи. То је зато што за такве игре постоји одговарајућа стратегија у којој се једном од ривала, уколико зна ту стратегију, гарантује победа.

Ако се ток игре може унапред утврдити, тј. ако се може утврдити низ поступака који једног играча сигурно доводи до победе, или бар до тога да не изгуби, ма како играо његов противник, онда за такву игру кажемо да је математичка (Пинтер, 1995).

Деци само треба објаснити правила игре. Није их потребно учити стратегији доласка до победе, која је често компликована. Децу треба пустити да, играјући се, сами трагају за стратегијом. На тај начин развијају своје стваралачке способности, аналитичко, логичко и комбинаторно мишљење, али и истрајност и жељу за дружењем.

ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Дидактичке игре у почетној настави математике представљају снажно средство за развијање математичког мишљења и интересовања за математику. Њихова основна карактеристика је што подстичу интелектуални развој, развој психомоторике и социјално-моралне особине, дисциплину и социјализацију. Оне представљају активности кроз које дете на спонтан начин делује на свет око себе. Посебно развијају и подстичу мишљење и мисаоне операције, као и способности расуђивања и закључивања.

Игра која има унапред постављен педагошки циљ у смислу утицаја на развој неке способности, врлине, навике, вештине или сазнања јесте дидактичка игра (Шимић и Пејић, 2007). Функције игре се преплићу тако да иста игра може да има елементе стваралаштва, драматизације и логичког решавања проблема.

Дидактичке игре спадају у игре са унапред датим правилима. Њих обично осмишљају одрасли, одређују унапред ниво захтева. У њима није на првом месту забава, већ увођење ученика у свет математике на занимљив начин. Код оваквих игара у којима су правила унапред постављена, развија се упорност, поштовање друштвених правила понашање, самопоуздање. Правила могу да буду различито осмишљена тако да се у игру унесу неизвесност, очекивања, напетост.

Дидактичке игре се осмишљавају у складу са наставним програмом, тј. са одређениом наставном јединицом. Најчешће користе у настави математике, како бисмо код ученика подстакли њихове стваралачке способности, мишљење, сарадњу. У првом разреду могу се користити на часовима на којима се обрађују или понављају предмети у простору и односи међу њима (лево, десно, испред, иза, горе, доле, итд.). Затим се углавном могу користити и код обраде природних бројева (усвајања цифара, писања, читања бројева). Углавном, учитељ убацује дидактичке игре како би ученике увукао у свет математике. У првом разреду не би требало дозволити да ученик руководи игром. Дидактичке игре су погодне баш за извођење у првом и другом разреду јер се ученици брзо уморе, па је потребно „разбити монотонију часа,“ чиме ће се ученици активирати и подстаћи интересовање за математику. У другом разреду садржаји се продубљују и надовезују на оне који су обрађивани у првом разреду, први пут се јављају операције множења и дељењења и у оквиру блока бројева до 100 примењују се све четири рачунске операције. Од геометријских садржаја који се изучавају, ученици су углавном ангажовани и највише да цртају. Ту би учитељ могао да осмисли различите дидактичке игре, јер сада, на овом нивоу ученици усвајају виши степен знања. У трећем разреду ученици уче блок бројева до 1000, пишу бројеве римским цифрама, решавају текстуалне задатке, упознају се са различитим јединицама мере, тако да је градиво које је заступљено веома погодно за реализацију дидактичких игара на појединим часовима, како би ученици били мотивисани после неког напорнијег рада. Самим тим, ученицима ће то бити као нека врста награде јер ће схватити да је математика интересантна, само треба уложити више труда и напора како бисмо је савладали. У четвртном разреду ученици се упознају са скупом природних бројева, изводе рачунске операције са вишецифреним бројевима, усвајају јединице мере за површину, цртају мреже и израђују моделе коцке и квадра, упознају разломке, итд. Садржаји који се изучавају у четвртном разреду дају нам могућност да поставимо теже задатке него у нижим разредима, наравно, у складу са наставним програмом. Дидактичке игре се, уколико се пажљиво испланирају и

осмисле, могу применити у оквиру свих наставних области. Препоручљиво би било применити их код садржаја као што су нпр. мерење и мере, јер ученици углавном имају одбојност према тим садржајима, а игре пружају могућност да се укаже на практичну примену градива, односно повезаност учења са животом. Наравно, све то мора бити унапред организовано и смишљено да има карактер учења, али и разоноде.

ИСТРАЖИВАЊА О ПРИМЕНИ ИГАРА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Разматрање проблема могућности примене игара у наставним активностима почећемо изјавом коју је дао један осмогодишњак: „Најгори део школе јесте стално седење. То убија. Боли ме мозак кад морам да седим, слушам, сатима. Могу да седим, али често пожелим да скочим и протрчим ходницима” (Ливајн, 2005, 104). Ово представља само једну од великог броја жалби ученика млађих разреда основне школе, којом се илуструје проблем адаптације на школске обавезе и учење. Нагли прелазак из система игровних активности у систем наставних активности, које су засноване на реализацији задатака у складу са стриктним упутствима, тешко можеда одговара тренутним развојним могућностима и потребама деце. Из тог разлога долази до појаве различитих проблема у раду са ученицима млађег школског школског узраста: тешко се привлачи њихова пажња, тешко им је да раде домаће и школске задатке, заборављају оно што су чули управо, немају концентрацију довољно дуго, брзо им досађују активности на часовима, врпоље се, праве грешке које су несмотрене, константно понављају исте грешке (Ливајн, 2005).

Без обзира на позитивне ефекте које игре имају на знања и способности ученика, не постоји велики број радова и истраживања који су се бавили овом тематиком, нарочито када су у питању млађи разреди основне школе. У овом поглављу анализираћемо и приказаћемо резултате неких студија и истраживања која су се бавила применом игара у настави математике.

Карић (2015) је урадила анализу истраживања спроведеног 2014. године на узорку од 130 ученика основне школе (82 ученика шестог разреда и 48 ученика седмог разреда) о значају и улози игара у процесу учења математике. Истраживање је било дескриптивно, коришћена је анкета са питањима затвореног типа. Резултати су показали да 96,5 % ученика више воли да се игра у друштву и да 90,2 % ученика воли да се такмичи. Што се тиче начина решавања задатака, показало се да 44,4% испитаника више воли решавање задатака у групи, 34,3 % испитаника је преферирало самостално решавање задатака, а 21,3% ученика је показало склоност ка решавању задатака уз наставникову помоћ. Дакле,

резултати указују на чињеницу да ученици најрадије бирају решавање задатака у групи, што указује на недостатак самопоуздања и вере у своје знање. Карић напомиње да ученике треба ослободити тог страха увођењем игре у процесу наставе математике и на тај начин их припремити за самостално решавање задатака.

Брег (Bragg 2003) је радила истраживање са ученицима 5. и 6. разреда. Направљене су четири експерименталне групе. Деца у три групе су на часовима математике проводила време играјући посебно припремљене игре. У једној групи играли су игре 35, у другој 20 минута, а у трећој групи су најпре 15 минута разговарали о стратегијама играња, а онда играли игре 20 минута. У четвртој групи учили су на традиционалан начин. Истраживање је трајало 14 недеља и за то време су посматрани часови, коришћени су посебно дизајнирани протоколи, рађени су интервјуи са ученицима, скале судова. Као главни налаз своје студије ауторка истиче да игре имају потенцијал да утичу на стварање позитивних ставова код ученика пошто се везују за позитивна искуства. На основу интервјуа са ученицима све четири групе Брег је дошла до следећих запажања: игре су свим ученицима биле занимљиве; осећај задовољства није увек настајао само када би ученик победио, већ и када би начинио добар стратегијски потез, ученици су сматрали да су им игре помогле у учењу и разумевању неких сложених математичких концепата (нарочито када су дискутовали о томе са осталим ученицима након играња неке игре).

Сем овог истраживања, Брег (Bragg, 2012) је радила истраживање са децом узраста 10-12 година. Истраживање је спроведено у три аустралијске школе где су коришћене различите активности како би деца научила множење и дељење, а једна од активности су биле игре. Резултати истраживања су показали да игре не побољшавају учење у значајној мери, односно да није нађена статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе ученика. У складу са тим, Брег наводи да учитељи морају пажљиво да бирају игре пре него што их искористе као наставно средство за увођење математичких појмова.

Као што смо већ напоменули, не постоји велики број истраживања која су проучавала образовно-васпитни утицај игара на успех, знања, способности и мотивацију ученика. Све ово указује да би овом питању требало посветити више пажње, односно да би требало организовати већи број истраживања која би се бавила овом тематиком. Такође, обзиром да ставови и веровања учитеља у великој мери утичу на њихов образовно-васпитни рад, односно непосредно имају утицаја на саме ученике као субјекте наставе, све ово представља разлог зашто смо се, у нашем истраживању, одлучили да сагледамо примену игара у почетној настави математике са тачке гледишта учитеља.

МЕТОДОЛОГИЈА

Основни циљ нашег истраживања проистиче из одлуке о избору и дефинисању предмета истраживања и састоји се у настојању да се испитају мишљења и ставови учитеља о коришћењу игара у почетној настави математике. Сматрамо да на тај начин можемо сагледати стање и ефикасност примене овог средства и облика рада у млађим разредима основне школе из перспективе учитеља. Да би се дати циљ истраживања реализовао, потребно је остварити следеће задатке:

- Испитати у којој мери учитељи користе игре (дидактичке и математичке) у почетној настави математике.

- Испитати који је разред, по мишљењу учитеља, најпогоднији, а који најмање погодан за примену игара у настави математике;

- Испитати који тип часа је, по мишљењу учитеља, најпогоднији за примену игара на часу математике;

- Утврдити разлоге недовољне примене игара на часовима математике;

- Испитати која област, по мишљењу учитеља, је најпогоднија за осмишљање и примену игара у почетној настави математике;

- Утврдити из којих области, из искуства учитеља, игре изазивају највеће интересовање код ученика.

Основна хипотеза овог рада гласи: Претпоставка је да учитељи имају позитиван став према примени игара у почетној настави математике, али их не користе у довољној мери у свом раду. Посебне хипотезе овог рада гласе:

- Претпостављамо да учитељи не користе у довољној мери игре у почетној настави математике;

- Претпостављамо да су, по мишљењу учитеља, сви разреди подједнако погодни за примену игара;

- Претпостављамо да учитељи игре највише примењују на часовима утврђивања;

- Претпостављамо да је главни разлог недовољног коришћења игара на часовима математике, по мишљењу учитеља, тај што игре захтевају превише времена за припремање;

- Претпостављамо да су, учитељима, све области подједнако погодне за осмишљање игара;

- Претпостављамо да игре из свих области изазивају подједнако интересовање код ученика.

У истраживању ћемо користити дескриптивну методу. *Дескриптивна метода* биће примењена приликом прикупљања података о анкетираним учитељима, као и приликом обраде података и њихове интерпретације. Прикупљени подаци о учитељима се односе на пол,

место школе, године радног искуства у просвети, степен образовања и разред у ком тренутно учитељ предаје.

Као основну технику за прикупљање података у нашем истраживању користићемо анкетирање. Инструмент који ће бити коришћен, и којим ћемо испитати ставове учитеља је посебно израђен за потребе овог истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Истраживањем је обухваћено 40 учитеља на територији града Краљева, од чега је било 32 жена и 8 мушкараца. Просечне године радног стажа у просвети износе 13.3 године. Од укупног броја испитаника 30 учитеља је запослено у школама на територији града, док је 10 учитеља запослено у школама на територији села. Међу испитиваним учитељима највећи је проценат оних са завршеним мастер студијама – 20 учитеља (50%), потом следе учитељи са завршеним факултетом – 15 учитеља (37,5%), док је 5 учитеља (12,5%) са завршеном вишом школом.

Прво питање односило се на то да ли учитељи користе игре (дидактичке и математичке) у почетној настави математике, и највећи број испитаника се изјаснио да их користи понекад (57,5%), потом следе учитељи који их користе веома често (35%), док је најмањи проценат учитеља (7,5%) који су се изјаснили да дидактичке и математичке игре не користе готово никад у почетној настави математике. На основу добијених резултата примећује се да учитељи не користе дидактичке и математичке игре у почетној настави математике у довољној мери, што се може сматрати великим недостатком, обзиром да игра игра има утицај на математичко образовање (Yawkey, 1981). Поред тога, чињеница је се на овај начин прекида континуитет образовања, који подразумева повезаност једног ступња система са другим и олакшава прелаз са нижег на виши. Већ у предшколском васпитању и образовању потребно је да програм буде конципиран да припрема дете за савладавање наставних садржаја у основној школи, који са своје стране треба да се надовежу и унапреде ефекте васпитно-образовног рада на предшколском ступњу образовања. Потребно је успостављање везе не само када је реч о садржајима, већ и када је реч о методама рада, јер квалитет знања није условљен само количином информација које се деци нуде, већ и начином стицања знања и способности њихове систематизације (Копас-Вукашиновић, 2005). Током млађих разреда основне школе један део наставних активности треба да буде организован кроз игру, како би се обезбедило превазилажење отпора према школи. Отпор није усмерен на наставне садржаје, већ на начине и облике њиховог презентовања.

Учитељи су се изјашњавали везано за то који је према њиховом мишљењу разред најпогоднији за примену игара у настави математике, и изјаснили су се на следећи начин: први разред (8%), други разред (5%),

трећи разред (5%), четврти разред (3%) и сви разреди (80%). Примећује се да највећи проценат учитеља сматра да су сви разреди подједнако погодни за примену игара. Присутан је став да су часови утврђивања најпогоднији за примену игре у почетној настави математике (72,5%), док мањи проценат учитеља (17,5%) сматра да су и часови обраде новог градива и часови утврђивања подједнако, а најмањи проценат учитеља (10%) сматра да су најпогоднији часови обраде новог градива. Резултати који су добијени одговарају чињеници да постоје разноврсне могућности за примену игре у оквиру наставних активности активности, посебно током млађих разреда основне школе (Јовановић, 2007) и да је у настави математике за млађе разреде основне школе могуће повезати игру са савременом обрадом готово свих наставних садржаја (Петровић и Пинтер, 2006). На основу наведеног закључује се да је неопходно је уношење елемената игре у обраду планираних наставних садржаја из математике. Као што Ливајн (2005) истиче, веома је значајно да дете у потпуности задовољи своју потребу за игром и никако се не сме дозволити да се она вештачки прекине, обзиром да то може да доведе до застоја у развоју и учењу, контроли пажње, функционисању меморије и формирању симболичких операција.

Када је реч о разлозима због којих учитељи не примењују игре на часовима математике у довољној мери, највећи проценат њих се изјаснио да је разлог што игре захтевају превише времена за припрему (55%). Учитељи су се поред тога изјашњавали да је разлог: то што нису креативни у осмишљавању (20%), чињеница да су ученици незаинтересовани (17,5%), недостатак времена на самом часу (5%), не поседовање контроле над ученицима приликом рада у групи/пару (2,5%). Није било учитеља који су као разлог наводили да сматрају да им преобимни наставни програм не дозвољава примену игара на часовима математике у довољној мери. У прилог овим резултатима говори и чињеница да је методиком израде дидактичких игара обухваћен је одабир тема – наставне јединице (израђивању модела претходи проучавање објеката и збивања који ће бити предмет обрађивања; значајно је уочавање детаља које је потребно истаћи и који морају бити запостављени како би модел био сврсисходан), избор материјала (приликом извођења дидактичких игара примењују се папири, боје, фломастери, пластелин, балони и слични материјали и прибори) и предлог решења – израда дидактичке игре (како би се обезбедило најбоље решење за израду модела, ученици морају да буду детаљно упознати са теоријом везаном за дати објекат или појаву према програму и уџбенику по ком се обрађује) (Јовић и Кувелић, 2005).

Када су у питању области погодне за осмишљавање игара у настави математике, учитељи сматрају да су све области подједнако погодне, о чему говоре и резултати добијени истраживањем: геометрија (15%), мерење и мере (15%), разломци (17,5%), природни бројеви и рачунарске операције са њима (17,5%), једначине и неједначине (17,5%) и просторне

релације (17,5%), што одговара наводима које је истала Тот (2008) у свом раду Мотивационе игре у почетној фази наставе математике. Такође, учитељи сматрају да игре из свих области изазивају готово подједнако интересовање код ученика: геометрија (20%), мерење и мере (17,5%), разломци (15%), природни бројеви и рачунарске операције са њима (20%), једначине и неједначине (12,5%) и просторне релације (15%).

ЗАКЉУЧАК

Како би била ефикасна, настава треба да се заснива на методичким решењима која омогућавају изградњу темељних, трајних и употребљивих знања и вештина. Игра може бити конкретан и ефикасан начин да обезбедимо активно учешће деце у настави математике. Учење математике кроз игру и забаву развија интересовање ученика за математику, развија њихову машту а процес учења чини лакшим и забавним. Разноврстан садржај игара и њихова примена омогућиће ученицима да уче на различите начине, што одговара различитим стиловима учења и врстама интелигенције коју деца поседују. Игре у почетној настави математике доприносе повећању мотивације ученика, лакшем усвајању математичких појмова, повезивању различитих области математике, математике и других наука, ослобађању страха од неуспеха и изграђивању позитивног става према математици.

На основу истраживања које је спроведено на територији Краљева, на узорку учитеља сеоских и градских школа примећује се да је код учитеља присутан позитиван став према примени игара у почетној настави математике, али да упркос томе не постоји довољна заступљеност примене игара у њиховом раду са ученицима. Учители имају став да су сви разреди у једнакој мери погодни за примену игара у настави математике, док је у највећој мери игра примењивана на часовима утврђивања. Као главни разлог због кога у недовољној мери користе игре на часовима математике јавља се чињеница да игре захтевају превише времена за припремање у поређењу са традиционалном облицима рада. Учители имају став да су геометрија, мерење и мере, разломци, природни бројеви и рачунске операције са њима, једначине и неједначине и просторне релације области подједнако погодне за осмишљавање игара и да игре из наведених области изазивају подједнако интересовање код ученика.

Значајно је нагласити да игра у оквиру наставних активности прераста у значајан мотивационо-емоционални чинилац када је у питању успешно учење и стварање. Сазнања која постоје до данас указују на примену игара у настави математике првенствено на часовима утврђивања наставних садржаја, где постоји могућност да се посредством игре организује рад са децом, који ће бити примерен њиховим могућностима, потребама, темпу и нивоу развоја. Деца добијају прилику

да одаберу између понуђених алтернатива и варијанти игре, да се договарају око поделе задужења и правила која ће поштовати. Деца имају могућност понављања одређене игре на једноставан или сложенији начин и добровољног уласка и изласка из игре. Са друге стране, током часова обраде новог графика постоје одређена ограничења у том погледу, која су са једне стране условљена временским ограничењима активности учитеља и деце у разредно-часовном систему и наставним садржајима који су обавезујући и за учитеља и за децу, у смислу излагања и усвајања, са друге стране. На основу наведеног изводи се закључак да је потребно да учитељи буду више мотивисани и да се едукују како би у већој мери примењују игру на часовима математике, када год је то могуће, обзиром да на тај начин доприносе бољем усвајању знања од стране ученика и развијању љубави према математици као наставном предмету.

ЛИТЕРАТУРА

- Bragg, Leicha. Children's perspectives on mathematics and game playing, in Mathematics education research : innovation, networking, opportunity. *Proceedings of the 26th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, held at Deakin University, MERGA Inc., Pymble, N.S.W., (2003):*160-167.
- Bragg, Leicha. Testing the effectiveness of mathematical games as a pedagogical tool for children's learning, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(6), 2012.
- Бетковић, Андрија, Пинтер, Јанош. Занимљиви задаци у функцији остварења васпитних задатака наставе математике. Часопис Савеза учитеља Републике Србије, 59,(1998):. 43–57.
- Јовановић, Александар. *Интегралност дечијег развоја кроз игру*. Београд: Факултет за спорт и физичко васпитање у Београду, 2007.
- Јовић, Неца, Кувелић, Драган. *Како стварати пријатну атмосферу за учење – ризница*. Београд: Креативни центар, 2005.
- Каменов, Емил. *Интелектуално васпитање кроз игру – треће издање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1989.
- Карић, Јасмина. *Математичке игре*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2015.
- Карић, Јасмина, Радовановић, Весна. *Рачунски задаци и њихова улога у настави математике у школама за децу оштећеног слуха*. Београд:Београдска дефектолошка школа, 2003.
- Копас-Вукашиновић, Емина. Игром до знања будућих васпитача. *Настава и васпитање*, 1,(2005): 80–88.
- Livajn, Mel. *Svako deste je pametno na svoj način*, Београд: Моћ књиге, 2005.
- Mirković Jelena. *Igrolika nastava, Obrazovna tehnologija, 1-2, (2007):* 65-68.
- Пинтер, Јанош. *Математичко-кибернетичко моделовање у почетној настави математике*. Сомбор:Педагошки факултет у Сомбору, 1995.

- Петровић, Ненад, Пинтер, Јанош. *Методика наставе математике*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору, 2006.
- Sunović Vesna. Igra u nastavi/učenju stranih jezika. учењу страних језика. U: Dimitrijević, B (ur). *Nauka i savremeni univerzitet – Filologija i univerzitet. Tematski zbornik radova*. Niš: Filozofski fakultet, (2012).
- Тот, Силвија (2008). Мотивационе игре у почетној фази наставе математике. *Педагошка стварност*, 54(5-6), (2008): 488-497.
- Трнавац, Недељкој сар. *Дидактичке игре – прво издање*. Београд: Педагошка академија за образовање учитеља, Завод за уџбенике и наставна средства, 1991.
- Шимић, Гроздана, Пејић, Ратко. *Методика почетног развијања математичких појмова II*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача, 2007.
- Yawkey, Thomas Daniels. Sociodramatic play effects on mathematical learning and adult ratings of playfulness in five years olds. *Journal of Research and Development in Education*, 14, (1981): 30-39.

POSSIBILITY OF APPLYING THE GAME IN MATHEMATICS CLASSES

Summary: *Having in mind the advantages achieved by applying mathematical games, we decided that the subject of our research will be to examine the opinions and attitudes of teachers about the use of mathematical and didactic games in the younger grades of primary school. First, we wanted to look at the current situation in practice from the perspective of teachers and to determine the extent to which teachers apply games in the initial teaching of mathematics. The main goal of our research stems from the decision on the choice and definition of the subject of research and consists in the effort to examine the opinions and attitudes of teachers about the use of games in the initial teaching of mathematics. We believe that in this way we can see the state and efficiency of the application of this tool and the form of work in the younger grades of primary school from the perspective of teachers. The method of theoretical analysis and descriptive method were used in the research. The method of theoretical analysis was used when studying the collected data and the existing literature on games and their use in the initial teaching of mathematics. The descriptive method was applied during the collection of data on the surveyed teachers, as well as during the processing of data and their interpretation. The data collected on teachers refer to gender, place of school, years of work experience in education and level of education. The research included 40 teachers on the territory of the city of Kraljevo, of which 32 were women and 8 men. The average years of work experience in education are 13.3 years. Out of the total number of respondents, 30 teachers are employed in schools in the city, while 10 teachers are employed in schools in the countryside. Among the surveyed teachers, the highest percentage is those with completed master's studies - 20 teachers (50%), followed by teachers with a university degree - 15 teachers (37.5%), while 5 teachers (12.5%) have completed higher education. The results of the research show that teachers have a positive attitude towards the use of games in the initial teaching of mathematics, but that despite that there is not enough representation of the use of games in their work with students.*

Keywords: *didactics, games, mathematics, students, teachers, classes.*

Сања М. Живановић¹⁶

Ранка Р. Перућица¹⁷

Универзитет у Источном Сарајеву

Медицински факултет Фоча

МОДЕЛ МИКРОПЛАНА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ ИНТЕРАКТИВНЕ ЕГЗЕМПЛАРНЕ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

Сажетак: Значај и квалитет наставе једнако је важан на свим узрасним нивоима. Рад популаризује потребу и могућност примјене интерактивних вјежби у универзитетској настави у циљу лакшег схватања, разумијевања, елиминисања репродуктивног знања код студената али и оспособљавања за културу интелектуалног рада, те приказује детаљно разрађену микроструктуру плана у обрнутом дизајну модела интерактивне егземпларне наставе. Први дио рада пружа увид у савремена сазнања о интерактивној егземпларној настави, улогу и значај ове врсте наставе, док други дио рада представља детаљан план тока, садржаја и начина рада интерактивне егземпларне универзитетске наставе. Највећа вриједност модела јесте практична примјена у настави наставног предмета дидактика, како на предавањима тако и на часовима вјежби, квалитетан и занимљив рад наставног особља уз садржај прожет бројним јасним примјерима који помажу студенту у конструкцији функционалних знања.

Кључне ријечи: настава у обрнутом дизајну, егземпларна настава, интерактивна настава.

УВОД

У свакодневном животу обављање одређене активности која је уродила плодом захтјева систематично и поступно прављење плана за ту активност којом желимо постићи одређени циљ и квалитетне видљиве резултате. Осмишљавање плана рада било које активности има изузетан значај у смислу квалитетног усмјереног рада и крајњих резултата, али и у елиминисању неорганизованог и ткз. празног хода у раду. План рада још већи значај има у оквиру наставе као плански, систематске, најорганизованије форме васпитно-образовног рада.

Планирање наставног рада врло је слично и прожето са етапом припремања. „Најдетаљније и најпрецизније је планирање реализације

¹⁶sanja.zivanovic@ues.rs.ba

¹⁷ranka.perucica@ues.rs.ba

једне наставне јединице које се у литератури и пракси назива и припремање наставе“ (Бранковић - Илић 2003: 310), а узимајући у обзир период за који се врши не спада у глобално, већ у оперативно планирање или микропланирање, прецизније, представља најмању јединицу планирања. „За успјешно планирање у настави значајни су следећи захтеви: 1. план мора да се односи на *одређени предмет* (или предмете) и наставно-научне области; 2. мора се тачно утврдити циљ деловања, тј. шта се жели постићи предвиђеним утицајима; 3. план треба да обухвати очекивања, односно *исходе, резултате* планираних утицаја и промена“ (Трнавац – Ђорђевић 2005: 330). Микропланом обрнутог дизајна наставе било ког наставног предмета испоштовани су сви наведени захтеви.

Планирање наставе у обрнутом дизајну креће од очекиваних резултата, односно исхода, ка извођењу наставе, тачније креће од краја наставног процеса традиционалне наставе, што и његов назив јасно упућује. Етапе микроплана у обрнутом дизајну су исте у настави било ког предмета, а креће се од замишљеног краја од идентификације жељених резултата и одређивања прихватљивих доказа да су резултати постигнути ка планирању учења и поучавања и материјално-техничком обезбјеђивању (Илић, 2012; Бранковић и др. 2005). Такво планирање је истински интенционално, поступно и детаљно планирање, јер полазимо од резултата које желимо постићи ка конкретнијим корацима који воде ка планираном циљу.

Интерактивна настава, односно било који модел интерактивне наставе омогућава „превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе“ (Вилотијевић 2017: 458) која се темељи на фронталном приступу. Циљ нам је приказати дидактично-методички модел интерактивне егземпларне наставе који се може примјењивати у универзитетској настави, квалитативно и квантитативно прожет бројним примјерима како знање студената не би остало у категорији присјећања, препознавања или репродукције. У универзитетској настави (а и било којој другој) „најмање су пожељне вјежбе у којима доминира предавачко-приказивачки рад водитеља вјежби“ (Микановић - Партало 2015: 442). Примјену различитих модела интерактивне наставе карактерише доминантна активност ученика (у овом конкретном случају студента) у повољној социо-емоционалној интеракцији, квалитетан рад и постизање функционалних знања, а битан услов примјене је мотивисаност наставника али и „оспособљеност наставника за преузимање нових и снажнијих улога“ (Вилотић 2018: 105). Анита Поповић сматра да треба напустити стереотипе традиционалне наставе, те схватати учење и поучавање као социјални интерактивни процес, обучити ученике да заједнички уче, раде на циљевима обради и вредновању научног, развијају сарадњу, одговорност и усаглашавају ставове и то све примјеном интерактивних метода учења и поучавања (2007: 55-56). Под појмом интерактивне наставе Бранка Ковачевић подразумева „организован дидактички модел у коме доминира

интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на садржајима предвиђеним Планом и програмом“ (2012: 19).

Квалитет универзитетске наставе разматра и образлаже и Б. Микановић (2012: 44-45). Кључни субјекат у остварењу квалитетне универзитетске наставе је наставни кадар, професори, асистенти и сарадници који развијају демократске односе и подржавају еманципаторски приступ. Током егземпларне наставе отвара се већи простор да студенти интерактивно уче аналогне садржаје те у таквој настави смањује се поучавање а повећава „учење студената, критичка анализа цјелокупног наставног процеса, као и евалуација различитих приступа учењу и остварених исхода“ (Микановић 2012: 47).

СУШТИНА ЕГЗЕМПЛАРНЕ НАСТАВЕ

Модел интерактивне егземпларне наставе могли бисмо дефинисати као посебну форму препознатљиве концепције извођења наставног процеса коју карактерише интеракција, поучавање и самостално учење по моделу.

Егземпларна настава први пут је детаљно разрађена у Тибингену 1952. године на једном скупу педагога а условила је научно-технолошка револуција те је тражено рјешење за преопширне наставне програме засноване на елиминисању енциклопедизма (Вилотијевић 1999; Лакета - Василијевић 2006; Бранковић – Илић 2003). Назив егземпларна настава (лат. *exemplar*-примјер, узорак) везује се за њемачког педагога Мартина Вагенштајна, а њена суштина је у издвајању репрезентативног садржаја обрађеног на узоран начин који „служи ученицима као пример да самостално обраде аналогне садржаје“ (Зихерл 2006: 59).

Традиционални модели наставног рада се и данас користе у пракси, имају своје узроке и посљедице, док се о савременим „много чешће пише и говори, него што се реализују у наставној стварности“ (Илић 2011: 208), што нас је мотивисало да створимо један практичан рад који ће бити од користи и наставном особљу и студентима. Сматрамо да један конкретан примјер примјене, који је детаљно разрађен и у коме су дати конкретни примјери може мотивисати професоре и асистенте за његову примјену али и утицати на стварање и осмишљавање нових у циљу квалитетног рада, али и бољег разумијевања градива студената, који је опет резултат ангажовања наставног особља. Проучавајући наставни садржај дошли смо до идеје узорне обраде, која ће бити модел студентима. Обрадили смо један наставни принцип на највишем дидактичко-методичком нивоу, а затим су студенти подјелом у групе самостално радили на аналогном садржају. На крају смо стечено знање повезали, провјерили и утврдили квалитет рада, чиме су испоштоване основне етапе егземпларне наставе. Примјеном модела интерактивне

егземпларне наставе постигнут је максималан успјех са што мањим улагањем, при чему није присутна површноост у раду што имплицира да је принцип рационализације и економичности наставе у потпуности испоштован. Групе су интерактивно радећи на аналогном садржају размјењивали идеје, осмишљавале адекватне примјере, и тимски обједињавали садржај који ће презентовати. Таквим радом утичемо на развијање културе интелектуалног рада, и на самосталност у учењу, јер студенти постављају питања о градиву, осмишљавају конкретне примјере, схватају и разумију суштину градива активно се бавећи њиме. Свако градиво које је поткријепљено мноштвом примјера, утиче на то да учење бива смисленије и продуктивније, те не остављамо простора за заборављање.

Као основна замјерка егземпларне наставе наводи се опет њено изворно значење, односно модел или узор, а такво учење по обрасцу који је дао неко други није прихватљиво. Међутим, такву замјерку ми оправдавамо чињеницом да се знања и модел из претходне ситуације тражи у сасвим новим околностима, у чему се слажу и други аутори стављајући акценат на аналогичност и на то да се радећи аналогно ствара продуктиван а не репродуктиван рад. „Иако је рад по узору нека врста опонашања, ученик је, радећи аналогно, принуђен да законитости из претходне ситуације тражи у новим околностима“ (Вилотијевић-Вилотијевић 2016: 92). Елиминисање неорганизованог рада је основна значајност овог модела, међутим у вези са тим је и радна дисциплина. Тишина није мјерило рада у кабинету/учионици. Она одговара традиционалној настави и крутој дисциплини. „Претерана стега, заснована на непокретности и бешумности, омета мисаоно активирање ученика, јер дуготрајана спољашња, физичка пасивност води и унутрашњој, психичкој (укључујући интелектуалну) пасивност“ (Баковљев 1998: 109). Активизација ученика и њихова групна интеракција, размјена идеја и анализа не захтјева круту дисциплину већ напротив, омогућава флексибилну и активну радну дисциплину, што се читава још у идејама Дистервега и Раткеа – добра настава је најпоузданије средство дисциплиновања ученика. Кинеска изрека „што чујем - заборавим, што видим - запамтим, што урадим - знам“ имплементира се у продуктивном раду егземпларне наставе. У наставку рада дата је могућност примјене интерактивне егземпларне универзитетске наставе у обрнутом дизајну.

МИКРОПЛАН ИНТЕРАКТИВНЕ ЕГЗЕМПЛАРНЕ НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

Студијски програм: Педагогија

Наставни предмет: Дидактика

Назив вјежбе: Дидактички принципи

Иновативни модел: Интерактивна егземпларна настава

Темељни квалитети рада студената:

А) исходни: садржај и бит (низ задатака за евалуацију знања; табела за евалуацију тачних одговора), оригиналност, јасни и занимљиви стандарди (студентима је јасно објашњено и упућени су на то што се од њих очекује), фокус на производ (студенти су фокусирани на изведбу која је значајна за њих)

Б) процесуални: заштита од нежељених посљедица иницијалних неуспјеха (што им омогућава рад у групи, сарадња и помоћ), удруживање, иновације и разноликост.

1. Микроструктура плана наставног рада у обрнутом дизајну

1.1. Идентификација жељених резултата

- Оспособљеност студента да препознаје и идентификује дидактичке принципе
- Могућност студената да пронађу могућност примјене стеченог знања
- Могућност дефинисања, разумијевања и схватања значаја уважавања дидактичких принципа

1.2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути

- Анализирајући примјере одређује и разврстава дидактичке принципе
- Наводи конкретне примјере уважавања појединих дидактичких принципа
- Правилно именује, адекватно објашњава и наводи шта се постиже респектовањем сваког од принципа као и посљедице неуважавања

1.3. Планирање искуства учења и поучавања

- Припрема студената и увођење у интерактивне наставне активности
- Наставникова обрада егземпларног садржаја
- Формирање група и подјела задатака
- Интерактивно групно учење аналогних садржаја
- Презентација резултата интерактивног учења аналогних наставних садржаја
- Повезивање егземпларних и аналогних садржаја
- Осврт на реализоване активности

1.4. Одређивање материјално-техничке основе рада

- Уџбеник; задаци за евалуацију знања; припремљен материјал о принципима; питања којима се воде студенти;
- Облици рада: фронтални; групни
- Методе рада: метода усменог излагања; метода наставног разговора; метода рада на тексту

2. Детаљан план тока, садржаја и начина рада

2.1. Припрема и увођење студената у интерактивне наставне активности

Разговор са студентима: Шта мислите, шта је важно и чега се придржавати да би ваши будући ученици усвојили наставне садржаје које обрађујете? Остављамо „простор“ за размишљање и потенцијалне одговоре. Данас ћете научити којим се то руководећим начелима требате придржавати у раду, чиме се повећава вјероватноћа да ће настава бити успјешна. Молим вас да будете посебно пажљиви и активни, јер ћу ја говорити о једном дијелу, а ви ћете даље радити сами. На крају ћемо провјерити колико смо били успјешни сви заједно, и да ли смо схватили и разумјели тематику градива.

2.2. Наставникова обрада егземпларног садржаја

На самом почетку потребно је кренути од дефинисања основних појмова. Постављам питање студентима: Шта је то принцип, да ли неко може да каже? Остављам простора за потенцијалне одговоре. Ријеч принцип је латинског поријекла и могли бисмо га дефинисати као руководеће начело, смјер у раду, захтјев у раду. Па како бисмо могли дефинисати дидактичке принципе? Дакле, то су руководећа начела којима се руководи наставник у свом раду у свим етапама наставног процеса. Све то можемо приказати на слајду или написати на табли. Објашњавам студентима да су се током развоја дидактике проширивала сазнања и формулисали нови принципи. На табли записујем дидактичке принципе, а затим говорим студентима да пажљиво прате моје излагање о принципу индивидуализације и интеракције у настави. Постављам питање студентима: Да ли имате идеју шта би значео тај принцип и шта се под њим подразумејева? Остављам поново простора за потенцијалне одговоре. Да ли сте ви овдје присутни једнаки у погледу искустава, навика или темпа рада? Да ли су ученици једног одјељења једнаки и исти? Постављам логичка питања: Да ли то значи да наставник може на исти начин једнако добро објаснити градиво сваком ученику? Да ли сте ви током досадашњег школовања имали допунску или додатну наставу? Зашто? Које је била намјењена? Дакле, у настави је неопходно уважавати индивидуалне разлике међу ученицима истог одјељења. Можете ли сада да замислите ученика који постиже изузетне резултате, али искључиво ако ради самостално током читавог школовања? Шта ви мислите да ли је то прихватљиво? Ако јесте зашто јесте, ако није зашто није? Након разговора доносимо закључак да је поред принципа индивидуализације неопходно респектовати и комплементаран принцип интеракције, чиме се врши социјализација индивидуалитета, како не бисмо отишли у крајност. Сада ћу да вам представим један примјер из праксе (примјер може бити дат на папиру сваком појединачном ученику, ради лакшег

праћења, или приказан на слајду), обратите пажњу како бисмо могли да извршимо његову анализу: Наставник српског језика је обрађивао наставну јединицу: епска народна пјесма Зидање Скадра на Бојани. Током рада, ученике је подијелио у групе, тако што су се сами определијели који задатак желе да раде, односно којој групи припадају. Група 1 врши анализу пјесме, радњу и дешавање. Група 2 ради анализу ликова, док трећа група треба да осмисли завршетак пјесме који је потпуно другачији од стварног. Вршим анализу са студентима: Шта је наставник урадио формирајући задатке по групама? Наводим студенте да дођу до закључка да је ученицима остављена могућност избора и интересовања садржаја сходно њиховим преференцијама. А шта раде ученици у оквиру група? Да ли сарађују, договарају се, саслушају међусобне идеје итд. ? За крај питам ученике да ли је наставник формирањем оваквих група уједно и мотивисао и стимулисао ученике за рад, те да ли су ученици маштовити, да ли је присутна флуентност идеја, оригиналност, критичка анализа, како бисмо дошли до закључка да су принципи међусобно повезани и испреплетени.

2.3. Формирање група и подјела задатака

Дијелим студенте у пет група (уколико је број студената на години мањи, примјенити рад у пару) тако што сваки студент добија папирић на коме је написан дидактички принцип, те се формирају у групе по називу принципа. Свакој групи дијелим задатак и објашњавам да водећи се мојим излагањем и објашњавањем, представе свој принцип. Неопходно је да прво прочитате текст који вам је припремио наставник/асистент, а након тога дате одговоре на питања. Договорите се међусобно шта ће ко да ради, јер сваки члан групе мора бити укључен у рад. На крају ћете изабрати представника групе (или по жељи укључити се сви) како би презентовали резултате рада.

2.4. Интерактивно групно учење и поучавање аналогних садржаја

Дијелим групама припремљени материјал који ће да прочитају (свака група по један принцип), као и смјернице којима ће се водити у раду: 1) по узору на наставника адекватно објаснити и представити добијени принцип, 2) навести адекватан примјер из праксе и анализирати међусобну повезаност са другим принципима, 3) током излагања других група припремити бар једно питање које занима вашу групу. Колико је преостало принципа (принцип научне заснованости; принцип очигледности и апстрактности; принцип стимулативности и стваралачке активности; принцип систематичности и поступности у раду; принцип рационализације и економичности), толико имамо група.

2.5. Презентација резултата интерактивног учења аналогних садржаја

Свака група презентује рад групе, са обавезним учешћем сваког члана. Остале групе постављају питања за све недоумице које имају. Аплаузом подржавамо и бодимо групе.

2.6. Повезивање егземпларних и аналогних садржаја

Шта можемо да кажемо о свим дидактичким принципима о којима смо данас говорили? У чему се разликују, а шта им је заједничко? Сада ћете групно добити табелу у којој су наведени конкретни примјери дидактичких принципа. Ваш задатак је да идентификујете о ком принципу се ради, као и да ли је у сваком појединачном случају принцип испоштован или не (*низ задатака за евалуацију знања*). За сваки тачно идентификован принцип добијате по један бод за групу (*евалуација тачних одговора*).

2.7. Осврт на реализоване активности

О чему смо данас говорили? Да ли вам се допада овај начин рада? Какве приједлоге имате за будући рад? Како стечено знање можете примјенити у даљем раду? (*евалуација мишљења студената*).

ПРОЦЕСУАЛНИ КВАЛИТЕТ РАДА СТУДЕНАТА

Удруживање (евалуација мишљења студената)

Р.б.	Тврдња	Број студената који се слаже са тврдњом / укупан број присутних студената
1.	Занимљиво је учити у групи	
2.	Овим начином рада ствара се позитивна атмосфера	
3.	Боље смо разумјели градиво	
4.	Овим начином рада смо мотивисани	
5.	Овим начином рада дијелимо одговорност у групи	

ИСХОДИШНИ КВАЛИТЕТ РАДА СТУДЕНАТА

Садржај и бит (табела за евалуацију тачних одговора)

Успјешан број тачних одговора по групама	Група 1	Група 2	Група 3	Група 4	Група 5
Могућих 7					

Низ задатака за евалуацију знања група:

Корак 1. У уџбенику Бранковић, Д., Илић, М. (2003). Основи педагогије. Бања Лука: Цомесграфика, на страни 201 прочитај са разумијевањем шта су дидактички принципи, толико да будеш оспособљен да укратко представиш сваки од принципа.

Корак 2. Добили сте неколико примјера. Прочитај их, идентификуј и одреди који принцип (у конкретном примјеру) је наставник

испоштовао или га није испоштовао (поједини принципи се могу поновити више пута):

Примјер	Принцип	Испоштован, ДА/НЕ
Наставник објашњава ученицима живот Грка: То су познати Сизиф и Тантал. Сизиф најмудрији и најлукавији човјек, због много гријехова био је осуђен да гура уз брдо један велики камен. Чим би камен доспио до врха поново би падао у подножје бријега, па је Сизиф увијек морао поново да почиње свој тежак и бесмислен посао, ткз. Сизифов посао. Тантал је због многих гријехова бачен у подземни свијет. Хад га је казнио да жедан стоји у бистром језеру чија би се вода одмах повукла ако би покушао да се напије, а воће које му је висило изнад главе одмах би се повукло ако би покушао да га убере, ткз. Танталове муке.	Научне заснованости	не
Наставник је при обради једне наставне јединице подијелио ученике у групе према нивоу знања, те у складу са тим дао различите задатке у погледу сложености (листић Ц- за ученике са оцјеном 4 и 5; листић Б- за ученике са оцјеном 3; листић А-за ученике са оцјеном 1 и 2).	Индивидуализације и интеракције	да
Прве седмице у новембру наставник физике је обрађивао наставну јединицу „Брзина кретања“ и вјежбао задатке са ученицима. Наредне седмице наставник је са ученицима обрађивао „Облик путање и врсте кретања“.	Систематичности и поступности	не
При обради наставне јединице „Рибе равничарских крајева“ наставник није екстензивно (опширно) обрађивао сваку рибу, већ је наставну јединицу обрадио на егземпларан начин.	Рационализације и економичности	да
Учитељ предлаже ученицима да сваке седмице заједно гласају/бирају „ученика недеље“, односно ученика који се цијеле седмице трудио и радио и оставио за ту седмицу свеукупан позитиван утисак.	Стимулативности и стваралаштва	да
У одјељењу је један ученик надпросјечних интелектуалних способности који од 1 до 5 разреда добија задатке прилагођене његовим способностима и увијек их ради искључиво самостално јер тако постиже најбоље резултате.	Индивидуализације и интеракције	не
При обради наставне јединице „комутативност сабирања“ наставник показује ученицима 2 црвене и 3 зелене јабуке, сабира их, а затим мијења мјеста сабирака, како би објаснио ученицима да је укупан збир јабука 5 без обзира на то да ли су први сабирак зелене јабуке или црвене. Потом ученици сабирају зелене и црвене јабуке.	Очигледности и апстрактности	да

ЗАКЉУЧАК

Узимајући у обзир било који критеријум класификације наставе, наставник има савремене улоге и компетенције. Експанзија научних, технолошких, друштвених и других сазнања условила је експанзију шире лепезе наставничких улога. Прилагодити се промјенама и одговорити на радне задаће првенствено подразумева имати квалитетне темеље дидактичко-методичке културе. Са таквим темељима наставник неће имати тешкоће у преузимању улоге планера, организатора, дијагностичара, савјетодавца, водитеља, иноватора и сл.. Модел егземпларне наставе свакако подразумева плурализам истих те доприноси већем ангажовању ученика, рационализацији и економичности, култури интелектуалног рада, самосталности, мотивисаности, те већем квалитету знања. Учинити наставу занимљивом и квалитетном једнако је важно на свим узрасним нивоима па смо из тог разлога представили детаљан план тока и начина рада егземпларне универзитетске наставе и то на садржају који се у први мах чини апстрактан и неостварив кроз конкретне примјере. Аутори не акцентују наставну јединицу микроплана, већ начин реализације те имају намјеру мотивисати наставно особље за примјену сличних вјежби, развој даљих идеја и ентузијазма у наставном раду.

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, Милан. *Дидактика, пето прерађено издање*. Београд: ИП Научна књига, 1998.
- Бранковић, Драго, Илић, Миле. *Основи педагогије*. Бања Лука: Комесграфика, 2003.
- Бранковић, Драго, Илић, Миле, Сузић, Ненад, Милијевић, Светозар, Бојојевић, Светозар, Вилотијевић, Младен, Мандић, Данимир. *Inovacije u univerzitetskoj nastavi: poučavanje-učenje-samoučenje*. Бања Лука: Филозофски факултет, 2005.
- Вилотић, Слађана. Ставови наставника разредне наставе према интерактивној настави. *Нова школа*, 8/1 (2018): 98-114.
- Вилотић, Слађана. Интерактивна настава и квалитет рада ученика млађег школског узраста. *Учење и настава*, бр.3 (2017): 457-472.
- Вилотијевић, Младен, Вилотијевић, Нада. *Модел развијајуће наставе 1*. Београд: Учитељски факултет, 2016.
- Вилотијевић, Младен. *Дидактика, предмет дидактике*. Београд: Научна књига Београд, Учитељски факултет, 1999.
- Зихерл, Бранка. Егземпларна настава. *Образовна технологија*, 2-3 (2006): 59-64.
- Илић, Миле. *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, 2012.

- Илић, Миле. Домети дидактике и модели наставног рада. *Годишњак Српске академије образовања*, год.7, (2011): 203-221.
- Ковачевић, Бранка. *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, 2012.
- Лакета, Новак, Василијевић, Данијела. *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет, 2006. Микановић, Бране, Партало, Драган. Унапређење квалитета вјежби у универзитетској настави. *Учење и настава*, 1/3 (2015): 441-456.
- Микановић, Бране. Иновирање универзитетске наставе у функцији квалитета образовања. Бојана Димитријевић (ур.). *Образовање и савремени универзитет*. Ниш: Филозофски факултет, 2012, 44-57.
- Поповић, Анита. Интерактивно учење-иновативан начин рада у настави. *Образовна технологија*, бр. 4 (2007): 55-75.
- Трнавац, Недељко, Ђорђевић, Јован. *Педагогија, уџбеник за наставнике, десето издање*. Београд: ИП научна књига комерц, 2005.

MICROPLANE MODEL IN INVERSE DESIGN OF INTERACTIVE EXAMPLE OF UNIVERSITY TEACHING

Summary: *The importance and quality of teaching is equally important at all age levels. The paper popularizes the need and possibility of applying interactive exercises in university teaching in order to facilitate understanding, elimination of reproductive knowledge in students and training for the culture of intellectual work, and shows a detailed microstructure of the plan in the reverse design of interactive exemplary teaching models. The first part of the paper provides an insight into modern knowledge about interactive exemplary teaching, the role and importance of this type of teaching, while the second part of the paper presents a detailed plan of the course, content and manner of interactive exemplary university teaching. The greatest value of the model is the practical application in teaching didactics, both in lectures and exercises, quality and interesting work of teaching staff with content imbued with numerous clear examples that help students in the construction of functional knowledge.*

Key words: *teaching in reverse desing, exemplary teaching, interactive teaching.*

ЧЕТВРТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Вања Д. Петровић
Каринэ Ю. Брешковская
Наталья А. Пронина

Вања Д. Петровић¹⁸

Универзитет у Београду

Филолошки факултет у Београду

ХУМОРИСТИЧНЕ ИЛУСТРАЦИЈЕ У НАСТАВИ ПРАВОПИСА И ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ (НА ПРИМЕРУ ПРОЈЕКТА СИЗИФОВА БОРБА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И ПРАВОПИС БОЈАНА ЈОКАНОВИЋА)

Сажетак: Циљ овог рада јесте да прикаже методички потенцијал илустрација насталих у оквиру пројекта Сизифова борба за језик и правопис аутора Бојана Јокановића. Нарочита пажња посвећена је хуморном обликовању ових ликовних остварења, њиховој класификацији и специфичностима, као и доступности на друштвеним мрежама, изложбама и књигама, што као резултат има посебну пријемчивост широком кругу ученика. У фокусу истраживачког интересовања јесу различите могућности инкорпорирања ових илустрација у наставу, с посебним освртом на предности оваквог приступа при обради наставних јединица из правописа и језичке културе, а нарочито при кориговању најчешћих правописних грешака. На крају рада изложене су и различите креативне идеје и предлози иновативних радионица које се могу остварити на часовима Српског језика и књижевности, а које су инспирисане радовима Бојана Јокановића.

Кључне речи: илустрације, хумор, правопис, методика наставе, Бојан Јокановић.

ИЗАЗОВИ И КРЕАТИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ НАСТАВЕ ПРАВОПИСА И ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Учење правописних правила и савладавање различитих аспеката језичке културе сложени су процеси који захтевају континуиран рад и добро испланиран систем методичких радњи, уз примену мноштва функционалних поступака и принципа попут: свесне активности и мисаоног осамостаљивања ученика, избегавања немотивисаних и формалистичких примера, сузбијања мисаоне инерције и имитаторских склоности, уважавања ситуационе условљености језичких појава и значаја непосредне говорне праксе, сагледавања језика као акције

¹⁸vanjapetrovic444@gmail.com

усмерене практичним циљевима, повезивања наставе језика са доживљавањем уметничког текста и сл. (Николић 2012: 633–645). Један од важних циљева предмета Српски језик и књижевност, како у основној, тако и у средњој школи, јесте овладавање ортографском нормом, што изискује не само усвајање одређених знања већ подразумева и стицање умећа која ће с временом прерасти у језичку навику. „Правопис се савлађује путем систематских вежбања, елементарних и сложених, која се организују често, разноврсно и различитим облицима писмених вежби. Поред тога, ученике врло рано треба упућивати на служење правописом и правописним речником (школско издање)” (према: Мркаљ 2012: 10).

Међутим, примери из школске праксе показали су да ученици свих образовних нивоа недовољно познају језичку норму, те би „ваљало уложити додатни напор у образовном процесу како би се забележено стање поправило” (Брборић 2004: 225). Бројни су разлози за недовољно развијене компетенције из ове области: сложеност правописне норме српског језика, вулгарни и искварени језик медија и друштвених мрежа, мали број часова матерњег језика, али и чињеница да се „[с]адашња настава правописа [...] углавном заснива на учењу, препознавању и увежбавању нормативних правила путем правописних вежби” (Чорболоковић 2020: 143), док „[п]римери често нису из непосредног окружења, нити су повезани са искуством ученика (нису им блиски и познати), услед чега ученици имају пасивно знање из правописа (знају правила, али доста греше или их не примењују” (Исто). Уз то, како је са учењем и овладавањем правописном нормом, услед велике комплексности и разнородних садржаја, као и апстрактности саме материје, потребно наставити и након завршетка часа или пак целог формалног образовања, ученике са једне стране треба упутити на садржаје и места/институције на којима се додатно могу информисати о језичким садржајима. Са друге стране, потребно их је мотивисати за изучавање правописа и језичких појава и ван учионице, што се може постићи указивањем на чињеницу да се граматика и правопис не уче сами ради себе, већ имају практичне вредности, које могу служити како у изградњи даље каријере, тако и одиграти истакнуту улогу у развоју личности.

С обзиром на измењено тежиште савремене наставе у тзв. *дидактичком троуглу*, односно стављање ученика у улогу активног учесника у настави, што је супротно ранијим традиционалним моделима у којима је наставник био центар наставног процеса, спроведени су бројни кораци да се настава учини квалитетнијом и учинковитијом, што је случај и са садржајима из језика. Један од њих, посебно видан, јесте и нарочит помак у третирању ових наставних области у уџбеничкој литератури, у којој су садржаји осмишљени с намером да се:

„[...] ученицима граматика и правопис приближе преко занимљивих примера, јасно образложених, те да им се тако учење језичких појава и законитости у српском језику омили. Написан питким

језиком, уз мноштво шала и примера из живота, укључивање разноврсних занимљивости примерених узрасту, овај уџбеник омогућује и самостално ученичко коришћење њиме. [...] Све што је у овој књизи дато, намењено је језику у употреби, а не пуком меморисању дефиниција и теоретисању која овај узраст свакако не привлаче” (Мркаљ 2012: 12).

Међутим, услед резултата из правописа и језичке културе који и даље нису на задовољавајућем нивоу, ваљало би уложити додатне напоре при креативном моделовању ових наставних јединица. То изискује и специфичан приступ градиву и налажење начина да се ученици у што већој мери подстичу на стваралачке и истраживачке задатке, у складу са индивидуалним способностима и наклоностима, а да се што мање практикују репродуктивни модели учења и памћења.

За овај рад од посебне су важности два аспекта наставе чији потенцијали нису до краја искоришћени приликом обраде наставних јединица из правописа и језичке културе – хумор и илустровани материјал. Јединство теоријских и практичних аспеката ових феномена од велике је важности за нашу тему, па ћемо их на овом месту укратко изложити.

Када говоримо о првом од поменутих аспеката, ваља нагласити да је у широкој методичкој и дидактичкој литератури констатовано да:

„Хумор доноси бројне предности уколико се промишљено користи: и настави (која је у том случају занимљивија, забавнија, ефикаснија), и процесу учења (мотивисано, са пажњом и већим интересовањем, уз лакше и трајније памћење информација, функционалност наученог градива, подстицање на размишљање, креативност, боље оцене), и учионици (пријатнија и опуштенија атмосфера, без стреса и напетости, боља комуникација и квалитетнији однос између актера наставног процеса, придобијање и незаинтересованих ученика)” (Чорболоковић 2019: 34).

У настави правописа и језичке културе, хуморни потенцијал може се остварити употребом различитих садржаја, као што су коришћење афоризама и ученичких досетки, вицева, стрипова или пак хуморних књижевноуметничких текстова, који на подстицајан начин ученицима могу изложити апстрактно и компликовано градиво, али истовремено омогућити актуализацију наставе језика. Ученици су најчешће природно привучени оваквим садржајима, те са већим ентузијазмом и пажњом приступају теми која се обрађује, а знања која на овај начин усвоје често прелазе у трајне вештине. Зато се ова пракса све више примењује и у уџбеницима нижих и виших разреда основне школе, како у илустративним примерима одређених језичких појава, тако и у графичкој подршци која прати лекције и вежбања у радној свесци. Међутим, и поред позитивних тенденција, нарочито последњих година, оваквих примера

нема много, нарочито у свакодневној наставној пракси, јер ови садржаји захтевају брижљиво и темељно планирање градива и додатно ангажовање наставника, али и одређене индивидуалне и психолошке специфичности које не поседује цео наставни кадар. Уважавајући принцип економичности, у даљем тексту рада указаћемо на неке широко доступне садржаје који се лако могу имплементирати у наставу, а који не изискују велики додатни посао, нити зависе од поменутих персоналних ограничења.

Када говоримо о примени и значају илустрација у настави српског језика, преимућство сликовних дидактичких средстава истицано је још од 17. века и рада Коменског, који је први представио илустровани уџбеник, мада је њихова употреба и имплементација у школски систем ишла споро (Пешикан 2017: 7). Илустрације и други графички материјали (схеме, табеле, графикони...) могу на нарочит начин побудити радозналост ученика за одређену језичку појаву и помоћи им у њиховом разумевању, мада треба имати у виду да су оне *„помоћно средство и да не смеју да потисну и замене језички материјал, текстове и говорну праксу“* (Николић 2012: 674).

„Цртежи и слике блиски су деци. Док их посматрају, стварају и објашњавају, осећају освежење и задовољство, поготово у приликама кад их је већ заморило тешко и апстрактно градиво. Илустрације отклањају монотонију часа и једноличност ђачке свеске, на њих се брзо усмерава истраживачки поглед и оне представљају извесно охрабрење што се на још један, и то лак и занимљив начин, приступа граматичком градиву“ (Исто, 693).

У дигиталној ери, како још називају 21. век, све је већа изложеност визуелним садржајима, па се број мултимедијалних формата повећава и у настави српског језика и књижевности. Ове садржаје свакако не треба користити науштрб језичких подстицаја, чији различити видови коришћења представљају саму есенцију наставног предмета Српски језик и књижевност. Међутим, ваљана комбинација садржаја ових двају медија ученике може подстицати на студиозније приступање проблему којим се баве, омогућити им да о једном садржају промишљају из више перспектива, надахнути их на плодотворније мисаоне радње, без обзира на то ком типу (визуелном или вербалном) и преференцији/стилу учења припадају (в. Mayer – Massa 2003) и сл. Уз то, ваља напоменути да се овај процес, посебно са специфичним условима у школству проузрокованим пандемијом вируса короне током 2020. и 2021. године и одвијања наставе преко различитих онлајн-платформи, све више убрзава, па садржаји овог типа постају присутнији и неопходнији у школским системима, омогућивши на тај начин различите интердисциплинарне и интермедијалне корелације.

Поменути теоријски и практични аспекти хумора и визуелног материјала на јединствен начин се укрштају у илустрацијама Бојана Јокановића и његовог пројекта *Сизифова борба за српски језик и правопис*. У овом раду усредсредимо се на различите сегменте делатности овог илустратора и могућности њихове имплементације у наставни процес, понајвише у вишим разредима основне школе. Посебну пажњу посветићемо садржајима који су свима доступни на интернету, али и другим сферама (изложбама, књигама), а потом ћемо указати на типолошке одлике, предности и ограничења овог типа илустрација у разумевању језичких појава и кориговању негативних језичких пракси. На крају ћемо на конкретним примерима презентовати могућности интегрисања овог модела у наставни систем, указати на позитивне праксе наставника који су већ препознали методички потенцијал ових садржаја, а уз то и презентовати различите игре и радионице подстакнуте управо овим пројектом, које је могуће реализовати у школским условима (као део наставних и ваннаставних активности).

ДОСТУПНОСТ СИЗИФОВЕ БОРБЕ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И ПРАВОПИС И НАСТАВНЕ МОГУЋНОСТИ

Пројекат *Сизифова борба за српски језик и правопис* настао је 2015. године, а његов идејни творац је Бојан Јокановић, ђакон, илустратор и музичар, који живи и ствара у Добоју (Република Српска). Занимљиво је истаћи и стваралачки повод за настанак прве илустрације на тему језичких погрешака. Како аутор наводи, идеја за иницијалну карикатуру настала је током читања коментара на друштвеним мрежама, у којима је општа тенденција била да готово ниједан није био без правописне омашке. Међу њима једна погрешка је била најучесталија – речца *не* написана спојено са глаголом *знати*. Илустрација Сизифа како мукотрпно покушава да одвоји две речи објављена је на друштвеним мрежама и одмах је имала великог одјека у региону, те је позитивна рецепција представљала и подстрек за даљи рад.

Од тада Сизиф *покушава да исправи* неке од најчешћих грешака у свакодневном писању, као што су *самном*, *сумљам* и *бијо* (прилог 1)¹⁹, али и да укаже на нека правила која су недовољно позната чак и добрим познаваоцима језичке норме (нпр. да је правилно *капучино*, а не *капућино*, или *маршрута*, а не *маршута*). Чини се да ова борба, иако на први поглед делује *сизифовски*, ипак има одјека – рад Бојана Јокановића пропраћен је како у оквиру различитих медија, што нарочито радује с обзиром на неповољну културну климу и често лоше садржаје који се тамо могу наћи, тако и од стране научне заједнице (в. Новокмет 2020; Николић и др. 2020).

¹⁹ Све илустрације преузете су из књига *100 Сизифових правописних правила 1 и 2*, уз допуштење издавача, као и са друштвених мрежа Бојана Јокановића, уз ауторово одобрење.



Прилог 1: Илустрације најчешћих грешака

Када је у питању доступност радова, треба напоменути да су се изложбе и цртачке радионице Бојана Јокановића у претходним годинама (пре пандемије) одржавале широм Србије и Републике Српске, а посебно подстицајна чињеница за нашу тему може бити то да их је, према фотографијама са ових догађаја, посетио велики број ученика. Уз то, Јокановићеви радови доступни су и у облику књига (*100 Сизифових правописних правила 1 и 2*) и картица (*Учим и играм се – Сизифова правописна правила 1 и 2*), а ауторово гостовање на Међународном београдском сајму књига пропратио је велики број посетилаца.

Посебну важност за рад Бојана Јокановића имају друштвене мреже²⁰. У савладавању језичке норме, нарочито код млађих генерација, које велики део времена проводе на интернету, друштвене мреже и различити веб-алати и базе могу бити од велике користи. Зато би с једне стране ваљало да наставници упуте ученике на неке од њих, за које поуздано знају да садрже проверене едукативне садржаје. На тај начин се потенцијално обезбеђује и учење ван школе, а може се наставити и након завршетка формалног образовања, што је неопходан услов за савладавање правописне норме, која се усавршава читавог живота. Са друге стране, за наставни процес од великог значаја било би размотрити

²⁰Радови се могу погледати на Инстаграму на профилу @bojan_jokanovic_ilustracije, а на Фејсбуку на профилу Bojan Jokanovic - CRTEŽI I KARIKATURE.

могућности шире имплементације онлајн-садржаја. Њихова ограничена дистрибуција у претходним годинама, која је превасходно произилазила из техничких ограничења у учионицама и слабије информатичке писмености појединих наставника, делује да се преовладава захваљујући специфичностима онлајн-наставе у претходној и овој школској години. Зато условно можемо рећи да је пандемија донела и потенцијалне добробити за наставни процес, те га на нарочит начин окренула према дигиталним садржајима, који су ученицима веома блиски.

На друштвеним мрежама (Фејсбук, Инстаграм) странице Бојана Јокановића имају велики број пратилаца. На њима се свакодневно постављају нови садржаји, као и информације о предстојећим изложбама, догађајима и пројектима. Битно је напоменути и то да нове илустрације о правописним недоумицама настају и кроз комуникацију са пратиоцима, који предлажу језичке примере које их нарочито буне. Такође, у последње време све је више и интерактивних квизова, који ученицима различитих образовних нивоа могу бити веома стимулативни при савлађивању језичких појава. Ови садржаји могу бити и посебно подстицајни за наставу Српског језика и књижевности, јер пружају могућност да се приступ осавремени. „Укључивање у наставни процес, пре свега, речничких база, али и сајтова, блогова, друштвених мрежа и сл., може подстаћи ученичку мотивацију и истраживачки дух, учинити учење разноврснијим, али и пружити наставницима неопходне алате за лакшу припрему часова, такмичења, секција и сл.” (Новокмет 2020: 127). С обзиром на велику доступност, као и знатан број квалитетних и интерактивних садржаја, сматрамо да би се радови Бојана Јокановић са лакоћом могли укључити у различите наставне садржаје, те да би били посебно подстицајни како за ученике, тако и за наставнике, у настави правописа и језичке културе. Стога ћемо у даљем тексту приказати особености ових илустрација и прегршт могућности за имплементацију ових садржаја у нашим школама.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ИЛУСТРОВАНОГ МАТЕРИЈАЛА

Када говоримо о специфичностима у визуелном моделовању Сизифовог лика, треба истаћи нарочиту стриповну и карикатурну компоненту у обликовању садржаја – комбинацијом илустрованог и вербалног/наративног материјала остварује се јединствена синтеза у презентовању језичких појава. То омогућује с једне стране остваривање принципа очигледности, али и развијање способности посматрања и увиђања, док са друге својим хуморним потенцијалом делује вишеструко подстицајно на интересовање за језичке појаве, што га чини веома погодним додатним наставним средством за савлађивање програмских јединица из правописа и језичке културе. На неки начин праћење Сизифових свакодневних правописних авантура ученике може асоцирати

на гледање цртаног филма или читање стрипа, те их побудити да са нарочитом пажњом приступају градиву које се тиче правописа и језичке културе. Уз то, „[у]ченици воле да читају стрипове, па то може бити добра мотивација да их придобијемо за учење сложених граматичких јединица” (Петровачки – Савић 2012: 13).

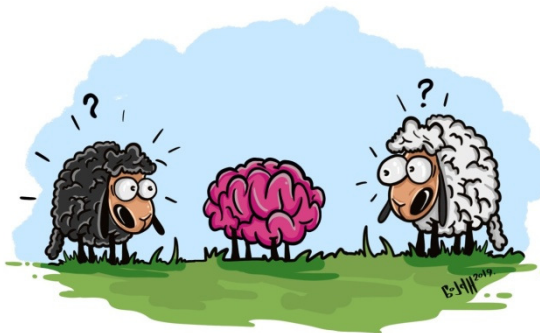
На овом месту ваљало би извести и типологију илустроване грађе, као и нагласити преимућства одређених типова садржаја у односу на потенцијалну имплементацију у наставни процес. Начелно, илустрације Бојана Јокановића можемо разврстати на (прилог 2):

- 1) илустрације које дословно репрезентују језички садржај – оне су најмање подстицајне за усвајање језичких садржаја;
- 2) илустрације које су у облику правог стрипа – оне на одличан начин представљају различите комуникационе ситуације, те самим тим могу бити подстрек за овладавање језичким садржајима;
- 3) илустрације које на визуелном и семантичком нивоу презентују одређено правило – оне су потенцијално најстимулативније јер се комбинацијом визуелног и вербалног с лакоћом памте одређена правила;
- 4) буквализације језичких идиома – иако веома подстицајан, овај тип илустрација значајнији је за лекције које се тичу других грана изучавања језика (нпр. лексикологије).





„ПУСТИО МОЗАК НА ПАШУ”



Прилог 2: Типологија илустрација

Такође, приметна је и тенденција у унапређивању илустрованог материјала, односно потцртавањем правилних и неправилних облика (зелена стрелица за тачно, црвени икс за нетачно), што није постојало у првобитним илустрацијама. На овај начин обезбеђује се још поузданије вођење сазнајног процеса, те отклањају потенцијалне недоумице око правилних поступања.

Када пак говоримо о ограничењима овог модела учења путем илустрованих материјала, пре свега треба указати на то да се језичке недоумице на овим илустрацијама најчешће додатно не објашњавају, односно, у оквиру илустрација се не наводи правило на које се аутор позива при визуелној репрезентацији правописног феномена (мада у илустрацијама новијег датума наилазимо и на другачија поступања). Управо због тога, иако овај илустровани материјал може бити применљив у различитим фазама и типовима часа, треба напоменути да је можда најпогоднији за часове утврђивања градива, док се на часовима обраде могу препоручити као допунски. Уз то, један од начина превазилажења ових ограничења јесте и то да наставник издвоји довољни број репрезентативних примера, па да поузданим вођењем настоји да ученике наведе да сами уоче одређене језичке појаве или процесе.

МЕТОДИЧКЕ МОГУЋНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ СИЗИФОВЕ БОРБЕ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И ПРАВОПИС У НАСТАВНИ ПРОЦЕС

Пошто смо у претходним сегментима рада представили квалитет и доступност илустрација из пројекта *Сизифова борба за српски језик и правопис*, на овом месту изнећемо предлоге за различите могућности њиховог увођења у наставу нижих и виших разреда основне школе. Треба одмах напоменути да су поједини учитељи и наставници већ препознали креативни потенцијал овог садржаја и инкорпорирали га у наставу. Овде

ћемо навести пример узорне праксе учитељице Јелене Бабић, која је Јокановићеве илустрације и концепт на посве иновативан начин применила у настави језика и правописа за ниже разреде основне школе, осмисливши игру *Рулет* (с реченицама написаним правилно и неправилно и илустрованим материјалом који их коригује) и онлајн-игрицу у програму *Скреч* (у којој ученици одговарају на правописне задатке, а Сизиф их обавештава да ли су тачно или нетачно урадили).²¹

За увођење ових садржаја у наставни процес важно је и на прави начин локализовати Сизифов лик у оквиру старогрчке митологије. Неко од ученика може припремити презентацију/пано са кратким садржајем легенде (односно, информисати остатак одељења о судбини овог јунака осуђеног да непрестано уз брег гура велики камен), с посебним фокусом на узалудност оваквог поступања. Потом са ученицима можемо повести плодотворну дискусију о томе зашто описмењавање понекад делује као узалудан (сизифовски) посао и који су начини да се то превазиђе. На крају ваљало би ученике мотивисати да предложе различите акције у школи или на локалном нивоу које би могле да се покрену како би се писменост подигла на виши ниво.

Још један начин да се ово оствари може бити литерарни конкурс, на пример за Међународни дан матерњег језика (21. фебруар). Задатак ученика био би да на основу илустрације Сизифа, који савладава аждају на којој пише *незнам* (прилог 3), саставе, водећи се бајковним моделом, причу са хуморним елементима о томе како овај јунак, у њиховом граду, покушава да искорени неписменост и којим се све начинима служи да то и оствари.



Прилог 3: Идеја за литерарни конкурс – принц Сизиф у борби са неписменом аждајом

²¹Више о овој радионици погледати на: <https://zivojinmistic.rs/sizifova-borba-za-pravopis/>. Игрица је доступна на следећем линку: <https://scratch.mit.edu/projects/290788924/>.

Већ смо напоменули да би се илустрације из пројекта *Сизифова борба за српски језик и правопис* на погодан начин могле употребити за часове систематизације и утврђивања градива. Можемо зато навести један конкретан пример који се лако може укључити у наставну праксу. У петом разреду по плану и програму за наставну област правописа предвиђено је писање одричне речце *не* уз именице, глаголе и придеве, као и писање префикса *нај-* у суперлативу. Након часова обраде градива, наставник би могао да издвоји довољан број репрезентативних примера и прикаже их ученицима путем презентације²². На тај начин ученици би обнављали градиво, а додатна пажња посветила би се и отклањању ових грешака, које се упркос великим напорима учитеља и наставника на различитим образовним нивоима и даље учестало јављају. Поврх тога, њихов задатак био би да својим речима искажу правило које важи за приказану слику. За домаћи, ученици би имали задужење да пронађу различите примере на друштвеним мрежама који одражавају ова правила, показујући на тај начин да су ове садржаје усвојили и да језичку погрешку са лакоћом умеју да препознају и исправе у свакодневној комуникацији.

Да се поменуте илустрације могу користити и у другим етапама/типovima часа, као што је на пример обрада новог градива, рецимо, сибиларизације и правописних решења у вези са њом, што је по плану и програму за шести разред, може послужити следећи пример. Наставник може уз објашњавање различитих примера алтернација *к, з, х* са *ц, з, с* и одступања од ове промене презентовати и илустрације које се њих тичу. Комбиновањем вербалних и визуелних стимуланса постиже се динамика часа, чиме се избегава замарање ученичке пажње мноштвом веома сличних примера, а знања која се на тај начин стичу имају већи потенцијал да пређу у трајне вештине.

Поред оваквих примера, који подразумевају директно укључивање илустрација Бојана Јокановића у наставни процес, постоји и низ садржаја који се могу реализовати инспирисани овим пројектом. Један од најинтересантнијих подразумевао би осмишљавање сличног модела и лика (нпр. Мудра Сова, Жабац Генијалац и сл.), било на редовним часовима, било на секцијама, а све у корелацији са наставом Ликовне културе. Овај мини-пројекат подразумевао би ученичко креативно ангажовање, праћено поузданим вођењем наставника, у изради лика који би на сличан начин могао да коригује језичке погрешке. Ученике бисмо најпре поделили по групама, а потом их мотивисали да у оквиру сваке од њих осмисле неколико илустрација које коригују свакодневне ортографске омашке. Друга могућност јесте да наставник издвоји фреквентне грешке (нпр. у писменим задацима) и подстакне ученике да

²²Илустрације се могу преузимати са друштвених мрежа, у складу са прописима регулисаним ауторским правима.

нају креативна решења за илустровање ових појава. Након завршетка процеса илустровања (за шта не морају постојати велики таленти за цртање, тежиште треба ставити на иновативност садржаја цртежа), радове можемо изложити у учионицама у виду паноа, или пак организовати изложбу у школској библиотеци. Испод сваке илустрације ваљало би додати и неко једноставно објашњење језичке појаве или дефиницију правила које је илустровано, како би сви ученици пред собом имали јасно и недвосмислено решење језичког проблема. Захваљујући изложби радова, ученици ће свакодневно бити изложени квалитетним садржајима из поља језичке културе и писмености, чиме се стварају и предуслови за стицање трајних знања и умења. Уколико постоје могућности, пожељно је детаље и резултате пројекта објавити и у школским часописима, на веб-сајту и друштвеним страницама школе, или локалним медијима, чиме би још већи број ученика имао прилику да види садржаје.

У оквиру овог пројекта ученике можемо мотивисати и да илуструју нпр. вицеве који на занимљив начин одражавају језичке омашке (нпр. *Сретне вук Црвенкапу у шуми и рече јој: „Шта то носиш баци?“ И она баци...*), или духовите досетке (како одвајање вокатива зарезом може да спаси живот: *Једите, жене! / Једите жене!*). Овакав духовити садржај веома је пријемчив ученицима, па их треба подстицати да такве примере записују и осмишљавају. На тај начин, језичко градиво додатно се актуализује и контекстуализује, те прилагођава млађим генерацијама, које негују свој јединствен сленг, смисао за хумор и поглед на свет.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Као што смо показали у претходним сегментима рада, резултати залагања Бојана Јокановића по много чему могу представљати одличан пример језичке, ликовне и методолошке креативности, као и потенцијалну наставну праксу која на сврсисходан начин омогућава остваривање корелација између наставе Српског језика и књижевности и Ликовне културе, а уз то отварају и могућности бројних инвентивних радионица и пројеката. Како ће нова школа, која је производ такозване *нове нормалности* (како све чешће називамо период великих промена након избијања пандемије), највероватније изискивати и трагање за *новим* облицима и методама рада, увођење оваквих садржаја и визуелних подстицаја при обрађивању различитог градива из правописа и језичке културе омогућило би да наставне јединице постану креативније, динамичније и функционалније.

Уједно, отварање према дигиталним садржајима јесте отварање ка интерактивној, мултимедијалној и стваралачкој настави, али истовремено и припрема ученика за све изазове који их чекају у свету у ком је живот постао незамислив без свог виртуелног наличја. Поврх тога,

захваљујући снажном присуству у различитим медијима, друштвеним мрежама, али и културном животу нашег региона, ови едукативни прилози пројекта *Сизифова борба за српски језик и правопис* доступни су великом броју људи (уједно и великом броју ученика). Захваљујући свакодневном креирању садржаја, културна и језичка делатност Бојана Јокановића омогућава усвајање различитих језичких особености на поступан и језгровит начин. Стога верујемо да овај иновативни модел неће у будућности представљати само спорадичан светли пример, односно да ће деловати подстицајно и на друге учеснике у *сизифовској борби* за правопис, те да ће ови садржаји бити институционално препознати као сврсисходно и учинковито наставно средство.

ЛИТЕРАТУРА

- Брборић, Вељко. *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Чигоја штампа, 2004.
- Мркаљ, Зона. *Планирање у настави: српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе*. Београд: Klett, 2012.
- Николић, Марина, Новокмет, Слободан, Слијепчевић Бјеливук, Светлана. Неформални приступи неговању језичке културе на интернету. Голуб Јашовић, Бранислава Дилпарић, Јелена Бајовић (ур.). *Наука без граница III/2*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 2020, 101–110.
- Николић, Милија. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике, 2012.
- Новокмет, Слободан. Како нам интернет може помоћи у настави српског језика и књижевности? *Књижевност и језик*, LXVII/1 (2020):119–128.
- Петровачки, Љиљана, Савић, Милица. Стрип у настави граматике српског језика. *Методички видици*, 3/3 (2012): 11–28.
- Пешикан, Ана. Улога илустрација у уџбеницима, Јелена Стевановић, Ана Пешикан, Младен Радуловић (ур.). *Улога уџбеника у савременом образовању*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2017, 7–12.
- Чорболоковић, Саша. *Хумористички дискурс у настави српског језика и књижевности* [необјављена докторска дисертација]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/12195>. 12. 12. 2020.
- Чорболоковић, Саша. Креативна настава правописа у основној школи, *Књижевност и језик*, LXVII/1 (2020): 143–155.
- Mayer, Richard, Massa, Laura. Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference. *Journal of Educational Psychology* 95/4 (2003): 833–846.

HUMOROUS ILLUSTRATIONS IN EDUCATION RELATED TO ORTOGRAPHY AND LANGUAGE SKILLS (BASED ON THE PROJECT SISYPHUS' BATTLE FOR SERBIAN LANGUAGE AND ORTOGRAPHY BY BOJAN JOKANOVIĆ)

Summary: *The aim of this paper was to show the teaching potential of the illustrations as the educational method of Serbian language orthography mainly in elementary schools, with the particular interest in the works of illustrator Bojan Jokanović and his humorous illustrations created in the project Sisyphus' battle for Serbian language and orthography. Special attention was paid to the formation of these visual works, their classification, and specificities, as well as their accessibility via social media, exhibitions, and books. The focus of this research was to show the possible varieties of incorporating these illustrations in the education process, emphasizing the advantages of the contemporary approach in orthography and other special language skills education, and highlighting the importance of humor. At the end of this paper, the author presented different creative ideas and proposals for the innovative workshops, inspired by the work of Bojan Jokanović, which can be accomplished in the everyday lessons of the Serbian language.*

Key words: *illustrations, humor, orthography, teaching methods, Bojan Jokanović.*

Каринэ Ю. Брешковская²³

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

ИЗУЧЕНИЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Л. Н. ТОЛСТОГО КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: В статье представлен научный анализ проблемы совершенствования профессиональной деятельности учителя, содержательно характеризуется компетентный подход как методологическая составляющая современного отечественного образования, ориентированный на становление личности ребенка как субъекта семейной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности; актуализируется философско-педагогическое наследие Л. Н. Толстого в контексте модернизации отечественного образования. В статье раскрываются методические стороны организации Л. Н. Толстым учебного процесса: его цель, основные методы и методики реализации процесса обучения, а также представлены педагогические условия для создания эффективного образования учащихся. В ходе исследования авторами был осуществлен теоретический анализ разнообразной литературы по проблеме. Авторами делается вывод, что философско-педагогическое наследие Л. Н. Толстого имеет ценностный смысл для совершенствования профессиональной компетентности учителя, обоснования концептуальных основ современного школьного образования, ориентированного на «приспособления» системы образования к ребёнку, его интересам и способностям, достижение качественных образовательных результатов всеми обучающимися независимо от социального статуса, гендерных особенностей, этнической принадлежности, вероисповедания, уровня развития.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма образования, компетентный подход, профессиональная деятельность учителя, философско-педагогическое наследие Л. Н. Толстого.

Явления глобализации и интеграции образовательного пространства в контексте происходящего в России поиска новой парадигмы педагогического образования, предполагают соотнесение общечеловеческих ценностей с культурно-национальными традициями. Это обусловлено активным участием и заинтересованностью

²³karine_br@mail.ru

общественности в дальнейшем развитии собственной культуры, где образовательные запросы у разных этносов в большей степени направлены на удовлетворение возрастающего интереса к родной культуре, традициям, обычаям, истории в рамках роста национального самосознания и самоидентификации.

Возрастание интереса в науке и педагогической практике к явлениям лично-индивидуальным, духовным, желание «антропологизировать» бытие, максимально наполнить его человеческим содержанием становится главным ориентиром современной составляющей общественного развития и образования в новых культурно-исторических реалиях (Запесоцкий 2002).

В контексте гуманистической парадигмы образования, в которой всё большее значение приобретают ценности сосуществования, ценности жизни и природы, уважения личности, готовой взять на себя «ответственность за направляемое им самим развитие общества», возрастает роль гуманитарной культуры как качественной характеристики социального субъекта, степень развития у индивида и общества гуманистических начал. Поэтому приоритетная роль в сохранении и развитии материальной и духовной культуры народа, его традиций, этнической самобытности в процессе взаимного обогащения культур принадлежит образованию.

Следует заметить, что в качестве актуальнейших направлений развития современного образования выступает компетентностный подход. Модернизация содержания образования в русле компетентностного подхода предполагает выделение в качестве главной цели - ориентацию на формирование профессионального мышления будущего педагога, основанного на осознании им сущности своей профессиональной деятельности как деятельности по решению учебно-воспитательных задач, направленных на становление личности ребенка как субъекта семейной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности на основе принципов гуманизации, гуманитаризации, психологизации и демократизации (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др.).

Система обучения подразумевает стратегию учения в обучении с разработанным порядком интеллектуальных действий учеников и преподавателей на уроке (Круль, Видосављевић 2020: 245).

Данные принципы реализации отечественного образования обусловлены особенностями позиции педагога, разделяющего идеи гуманистического воспитания, поддерживающего свободу ребенка в его ценностном самоопределении, позволяют выстраивать новую педагогическую реальность и взаимодействовать в ней, давая возможность ребенку вписаться в универсум человеческой культуры, помогая обрести те качества, которые и позволяют говорить о человеке как о носителе собственного человеческого начала. Научной основой реализации идей компетентностного подхода в профессиональной

подготовке учителя являются: философско-педагогические идеи об образовании как факторе развития человека и общества; методология современной педагогической науки; ведущие тенденции развития общего и высшего педагогического образования.

Анализ философской, социальной и педагогической литературы показал, что компетентностный подход в рамках гуманистической парадигмы образования может рассматриваться, как:

- методологический принцип, в соответствии с которым осуществляется психолого-педагогическая деятельность с учётом личностного смысла педагогических действий; смыслообразующего, ценностного, ресурсного развития культуры педагога;

- как педагогическая технология, которая предполагает поиск эффективных направлений в системе взаимодействия «учитель-ученик», «ученик-ученик», в которых происходит развитие всех участников образовательного процесса;

- как функция педагога, направленная на создание предположительных вариантов личностного и профессионального роста, прогнозирование её результатов;

- как компонент профессиональной деятельности педагога, который предполагает совместное с учащимися целеполагание и целереализацию в целостном образовательном процессе.

Следовательно, данный подход формирует понимание целостности личности как обладающей априорной ценностью и способностью к свободному творчеству, самораскрытию, самообразованию и профессиональной компетентности.

В контексте компетентностно-ориентированного подхода профессиональная компетентность учителя может рассматриваться «.. как владение учителем необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов, педагогического сознания, а также как совокупность знаний, опыта, умений, гибкого владения педагогическими технологиями, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учётом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения» (Коджаспирова, Коджаспиров 2005: 133).

Таким образом, новый статус учителя обозначил проблемы аксиологического и онтологического аспектов его профессионализма, то есть ценностных ориентаций учителя, его этических установок, имеющих решающее значение для определения педагогических целей и задач, поиска путей их передачи и разрешения (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. Н. Дудина, И. С. Якиманская).

В этой связи, представляется целесообразным осмысление педагогических идей и опыта Л. Н. Толстого (1828-1910 г.г.) – великого

писателя, мыслителя и педагога, который внёс большой вклад в формирование представлений о деятельности учителя, её сущности и специфики. Философско-педагогические идеи и педагогическая деятельность яснополянского педагога, на наш взгляд, имеют ценностный смысл для обоснования концептуальных основ современного школьного образования, ориентированного на «приспособления» системы образования к ребёнку, его интересам и способностям, ценности детства для дальнейшего развития личности, достижение качественных образовательных результатов всеми обучающимися, их самореализацию и активное участие в жизни общества, независимо от социального статуса, гендерных особенностей, этнической принадлежности, вероисповедания, уровня развития.

Теоретический анализ педагогических, философских, религиозных трудов Л. Н. Толстого, его дневниковые записи показал, что в своих сочинениях мыслитель рассматривает основное назначение учителя и его миссию в создании принципиально нового учебно-воспитательного пространства, в котором ведущее место занимает школа-лаборатория. Ее специфику определяет целенаправленный характер, избирательность способов и средств достижения цели и последовательность их применения исходя из особенностей личности обучающихся, её двойная детерминированность как предварительным идеальным планом, так и реальными условиями её осуществления в конкретной социальной среде.

Исходя из философского понимания того, что образование есть благо, даваемое жизнью, преподавание, по мнению Толстого, должно полностью совпадать с природным стремлением людей к приобретению знаний. Только таким образом организованное преподавание позволит людям, - считал он,- органично, непосредственно, а иногда и бессознательно усваивать знания.

В этом контексте образование, по мнению яснополянского педагога, является одной из высших форм культурной деятельности, и как главная культуротворческая сила, основная задача которой заключается в приобщении людей к «истинной жизни», заключающей в себе нравственное самосовершенствование в любви. Л. Н. Толстой считал, что человек не может жить не совершенствуясь, если он хочет жить «истинной» жизнью. В этом - единый для всех смысл жизни, который должен постичь и учитель. Мыслитель писал: «Воспитывая, образывая, развивая или, как хотите, действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель – достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра» (Толстой 1989: 286).

В связи с этим, Л. Н. Толстой считал, что деятельность учителя должна способствовать не развитию, а гармонии развития ученика, что обусловлено человекотворческой природой культуры, способностью воспроизводить человека во всей его целостности и всесторонности. В процессе интериоризациявлений, феноменов, культурных ценностей

раскрывается творческий потенциал личности ребёнка. При этом он обретает способность преодолевать насилие, создавать конструктивную альтернативу самому насилию, то есть участвовать в надситуативном действии, которое обеспечивает овладение саморазвивающимися формами духовно-практического опыта человечества.

Отрицая саму возможность обретения знания того, что «нужно для совершенствования человека», Толстой не принимал позиции философов (Гегеля, Л. И. Шестов, Г. Флоровский, Н. Н. Страхов и др.), педагогов (М. Монтень, Г. Спенсер, П. Прудон, Г. Песталоцци, С. И. Гессен, К. Д. Ушинский и др.), видящих всестороннее развитие личности в качестве конечной цели образования и педагогического процесса. Он считал, что «образование есть история» и поэтому оно не может иметь конечной цели. Деятельность же образующего, как и образываемого, напротив, имеет одну неизменную цель – стремление к равенству знаний. Поэтому задача науки образования и состоит только в изучении тех условий, которые способствуют достижению этой цели.

Следует отметить, что основной задачей педагогической деятельности в условиях реализации компетентного подхода в работе с учащимися школьного возраста, связана с созданием оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка, что в современной гуманистической парадигме образования рассматривается как профессиональная деятельность учителя, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности (Коджаспирова, Коджаспиров: 2005). Следовательно, основная проблема современной педагогической деятельности состоит в необходимости совмещения требований и целей педагога с возможностями, желаниями и целями обучающихся, что не допускалось нормативной педагогикой предыдущих лет.

В этой связи актуальное звучание получает мысль Л. Н. Толстого о том, что «в каждом явлении образования мы видим двух деятелей – образующего и образующегося, воспитателя и воспитанника. Ретроспективный анализ философско-педагогических взглядов мыслителя показал, что в этом понимании Л. Н. Толстым образования и, следовательно, педагогического процесса отчетливо прослеживается его антропологическая сущность: не образование ради образования, а образование в интересах самого человека, которое в данном случае исключает схоластически-догматический подход, сложившийся в предыдущие столетия и уже не отвечающий потребностям развития России второй половины XIX века. Л. Н. Толстой подчеркивал, что для организации педагогического процесса, то есть образования, весьма важно понимать его сущность как взаимодействие учителя и ученика. В статье «Прогресс и определение образования» он писал: «В каждом явлении образования мы видим двух деятелей – образующего и образующегося, воспитателя и воспитанника. Для того чтобы

изучить явления образования... найти его определение и критерий... необходимо изучить как ту, так и другую деятельность и найти причину, совокупляющую эти две деятельности в одно явление, называемое образованием или воспитанием» (Толстой 1989: 267). Поэтому образование и учение рассматривалось Л. Н. Толстым как отношение двух лиц или двух совокупностей лиц, имеющих целью образование или обучение (Толстой 1989: 321-322). Эти отношения в современном контексте образования можно рассматривать как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Одним из главных качеств этих отношений является то, что они всегда результат взаимопонимания, взаимовлияния, взаимоустремления, взаимовыражения, взаимодействия.

Основной целью взаимодействия, в том числе и педагогического, является обретение человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе, что подразумевает его дальнейшие личностную и профессиональную самореализацию. Педагогическое взаимодействие не только двусторонний, двунаправленный процесс, в котором осуществляется обмен действиями, операциями и их вербальными и невербальными сигналами между участниками деятельности, это и происходит обмен установок, эмоциональных состояний, смыслов, ценностей, т.е. всего того, что оказывает влияние на внутренний мир человека, может выступать фактором его творческого саморазвития и самосовершенствования (Басалаева et al: 2015).

Контент-анализ дневниковых записей, журнала яснополянской школы, педагогических сочинений позволил выявить, что для Л. Н. Толстого несомненно, что наилучшее отношение между учителем и учениками есть отношение естественности, которое диаметрально противоположно отношению принудительности. В связи с этим, Толстой писал, что «мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и поэтому в меньшем или большем принуждении при учении» (Толстой 1989: 322). Это, по мнению отечественного педагога, подтверждает и личный опыт каждого учителя. Он отмечал: «Всякий учивший детей, вероятно, замечал, что, чем хуже сам учитель знает предмет, которому он учит, чем меньше он его любит, тем ему нужнее строгость и принуждение; напротив, чем больше учитель знает и любит предмет, тем естественнее и свободнее его преподавание» (Толстой 1989: 322).

В условиях догматического, формально-логического методов организации учителем обучения могут возникать, по мнению Л. Н. Толстого, такие тяжёлые последствия как лень, апатия, честолюбие и др., что в современной психологии соотносится с процессами деперсонализации или разрушения личности. По мнению Толстого, традиционные подходы в организации педагогического процесса

тормозят личностное и творческое развитие детей, что, по мнению яснополянского педагога, было определенным регрессом, возвращением к дикости. Он писал: «Всякий школьник до тех пор составляет диспарат в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни - лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. д., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен» (Толстой 1989: 62).

Не останавливаясь подробно на описании Л. Н. Толстым всех методов организации учителем педагогического процесса, отметим те, которые, на наш взгляд, наиболее наглядно позволяют представить специфику педагогической деятельности, ориентированной на личность ученика, обеспечивающей готовность к жизни, приобщение к духовно-нравственным ценностям. Необходимо отметить, что у Л. Н. Толстого методы обучения соотносятся со способностями человека, которые имеют не только субъектный характер, но и несут на себе отпечаток социального аспекта развития личности и человеческого общества. Условно их можно классифицировать как методы, способствующие развитию интеллекта и сознания личности (беседа, рассказ, диалог); методы формирования опыта ценностного отношения к миру, людям, самому себе (искусство); методы формирования опыта деятельности поведения (пример, анализ жизненных ситуаций, упражнение, опыт, экскурсии) (Брешковская 2008).

Важно заметить, что среди всех словесных методов Л. Н. Толстой явное предпочтение отдавал диалоговому, на основе которого собственно и «выстраивается» беседа учителя с учеником. В процессе преподавания Л. Толстой уделял диалогу большое внимание, но предостерегал против его упрощённого понимания. Ошибку «сократического метода» он видел в навязывании своим ученикам собственного мнения учителем. «Сократический метод» вырождался в процессе простого угадывания школьниками того ответа, который хотел услышать их педагог. Самостоятельное мышление в таком случае практически не развивалось. Поэтому Л. Н. Толстой выступал за равноправный диалог, когда учитель не знает однозначного ответа, а находится в ситуации сотворчества со своими учениками.

Наиболее показательным примером применения учителем диалогового метода в педагогическом процессе являются беседы Толстого с детьми по нравственным вопросам. В этом контексте диалог выступает не только средством познания, но и способом поиска истины, что позволяет рассматривать беседу как «сократической» по своему характеру. В данном случае он отвечает природе человека – общающегося, вопрошающего и слушающего существа, что, в свою очередь, позволяет «сократический метод» в обучении сделать осмысленным для ученика. Диалог, ориентированный на личность

ученика, меняет также характер общения и учебной деятельности, которые приобретают ярко выраженную активность как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Поэтому в понимании Л. Н. Толстого диалог имеет познавательную, этическую и эстетическую ценность. Познавательная ценность диалога реализуется в понимании ребёнком мира и нахождении своего места в мире, в выборе ценностных ориентиров, постепенно складывающихся в систему ценностей, о которых идет речь на конкретных уроках. Этическая ценность состоит в открывшейся ребенку возможности увидеть себя со стороны, приобщиться к духовно-нравственным аспектам, выработке рефлексивного отношения к миру и к себе, осмыслению их при помощи изучения и сравнения.

Не менее действенным методом, используемым учителем в профессиональной деятельности и осуществлении педагогического процесса, Толстой считал метод примера, действенность которого он связывает со способностью детей к подражанию, подверженности их «бессознательному внушению». «Учатся и воспитываются дети, отмечал Л. Н. Толстой, только благодаря заразительности примера, в состоянии, которое он называет «первой степенью гипноза» (Толстой 1989: 445).

В рамках модели «субъект-субъектного» взаимодействия деятельность педагога – это череда живых ситуаций взаимодействия с детьми, которая предполагает формирование рефлексивных знаний и умений, которые важны для духовно-нравственного самоопределения, саморазвития, становления субъектных качеств учащихся.

Основными критериями эффективности применяемых учителем методов организации педагогического процесса Л. Н. Толстой считал не только знания, ум учащихся, но и их отношение друг к другу, Богу, миру, самим себе, в основе которых – духовно-нравственные ценности, осознание своего «Я» как активного субъекта свободной творческой деятельности.

В основу методики организации педагогического процесса учителем легло убеждение Л. Н. Толстого о том, что это есть «искусство и талант», обусловленные потребностью отвечать «на все возможные затруднения, встречаемые учеником». Рассматривая урок как основную форму организации учителем педагогического процесса, Толстой призывал соотносить его с особенностями учащихся, их «душевными силами» и условиями протекания познавательной деятельности свободного, творческого характера (Брешковская 2018)

В статье «Общие замечания для учителя» Л. Н. Толстой описал главные условия организации учителем урока в новых культурно-исторических условиях второй половины XIX в. В ней отечественный педагог отмечал, что для того чтобы ученик учился охотно, нужно:

- 1) чтобы, чему учат ученика, было понятно и занимательно и
- 2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях (Толстой 1989: 289).

Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, писал Толстой, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. «Для того чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и правил. Все учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику» (Толстой 1989: 286). Толстой подчеркивал, что ученику необходимо давать как можно больше сведений и вызывать его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания и как можно меньше сообщать ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии. По мнению Л. Н. Толстого, сообщать определение, правило, название целесообразно только тогда, когда «ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его» (Толстой 1989: 291). Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, по мнению Толстого, заключается в том, что «...учитель объясняет слишком длинно и сложно то, что давно уже понял ученик. Ученику так просто, что ему сказали, что он ищет особенного, другого значения и понимает ошибочно или уже вовсе не понимает» (Толстой 1989: 291).

Делая выводы, он писал: «...вообще толкуйте ученику то, чего он не знает, и то, что вам самим было бы занимательно узнать, если бы вы не знали... Никогда не торопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям» (Толстой 1989: 291).

Анализируя положение о «душевных силах ребёнка», которые должны находиться в «наивыгодных» условиях, Л. Н. Толстой писал: «Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;

2) чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;

3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т. е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение, лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он ещё не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен силам ученика, не слишком легок, не слишком труден» (Толстой 1989: 292).

Рассматривая урок как одну из основных форм организации педагогического процесса, Толстой подчеркивал, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком, давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении (Толстой 1989: 292).

В условиях постоянного реформирования отечественного образования значимыми являются мысли Л. Н. Толстого о духовном и нравственном совершенствовании личности, роли и места образования в жизни общества. Деятельность, направленную на самосовершенствование, он считал самой важной областью деятельности человека. К основополагающим началам культуросозидающего процесса Л. Н. Толстой относил нравственное самосовершенствование личности, приводящее людей к единению с Богом и между собой. В связи с этим яснополянский мыслитель писал: «Только тогда наука перестанет быть тем, чем она есть теперь: с одной стороны, системой софизмов, нужных для поддержания отжившего строя жизни, с другой стороны, бесформенной кучей всяких, большей частью мало или вовсе ни на что не нужных знаний, а будет стройным органическим целым, имеющим определенное, понятное всем людям и разумное назначение, когда будет вводить в сознание людей те истины, которые вытекают из религиозного сознания времени» (Толстой 1989: 443). По мнению Л. Н. Толстого, религиозное сознание - есть сознание того, что материальное и духовное благо заключается в братской жизни всех людей, в их любовном единении.

По мнению Л. Н. Толстого, высшими формами культурной деятельности являются наука и образование. Отвечая на вопрос, что такое наука, он отмечал: «Наука... есть знание необходимейших и важнейших для жизни человеческой предметов знания. Таким знанием... было всегда, есть и теперь только одно: знание того, что нужно всякому человеку делать для того, чтобы как можно лучше прожить в этом мире Для того же, чтобы знать то, как наилучшим образом прожить свою жизнь в этом мире, надо прежде всего знать ..., что должно и чего не должно делать» (Толстой 1989: 460). Не отрицая прикладного значения наук, то есть «знаний о том, как наилегчайшем способом бороться с силами природы и как пользоваться ими для облегчения труда людского», Л. Н. Толстой указывал, что в современном мире, потеряв нравственные ориентиры, «все...эти прикладные науки, как физика, химия, механика, даже медицина и другие, могут так же часто служить вреду, как и пользе людей, как этой происходит теперь» (Толстой 1928-1958, т. 8: 142). Он подвергал критике современную ему науку, потому что она не включает в себя самых важных знаний человечества о душе, Боге и нравственности, но, напротив, умышленно игнорирует эти знания, извращает их или проповедует учения, долженствующие заменить их.

Основная миссия образования, которое является главным условием реализации человекотворческого потенциала, по мнению русского

философа, заключается в приобщении людей к «истинной жизни», которая рассматривалась Л. Н. Толстым как нравственное самосовершенствование в любви. Человек не может жить не совершенствуясь, если он хочет жить «истинной» жизнью. В этом заключается единый для всех смысл жизни, который должен постичь человек.

В связи с переходом от нормативной педагогики к гуманистической, новому осмыслению подвергаются требования к личности учителя, многие из которых были предвосхищены Л. Н. Толстым. Среди них, в условиях ориентации образования на непрерывность и компетентностный подход, особо следует отметить требование самосовершенствования и саморазвития учителя. Как уже отмечалось выше, самосовершенствование рождает духовное самоопределение личности, понимание своего призвания. Следовательно, содержание образовательного процесса должно строиться по принципу «онтологического реализма» - в стремлении охватить мир в его целостности и всеобщей взаимосвязи, сосредоточиваясь на вечных вопросах бытия.

Становится очевидно, что новые ориентиры развития отечественного образования не могут быть навязаны извне. Они могут стать результатом осмысления ситуации «человеческого бытия», природы и места человека в ней, основываться на рассмотрении образования как области межкультурного диалога, предполагающего выделение идеалов воспитания и традиций воспитательных воздействий.

В условиях утверждения в современной России гуманистической парадигмы общественного развития, необходимости возрождения духовности, сохранения культурно-национальных традиций, философско-педагогические взгляды Л. Н. Толстого в сфере организации образования как социального феномена получают новое звучание, которое позволяет:

- проследить развитие педагогических идей и концепций в отечественном образовании;

- разработать «...теории гуманистического воспитания, стержнем которой является учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека в течение всей его жизни» (Лукацкий 2006: 5).

- осуществить сравнительно-сопоставительный анализ взглядов мыслителя на наиболее важные педагогические проблемы (цель и задачи воспитания, образования, содержание и организация данных процессов, принципы их реализации, деятельность школы, требования к учителю и т.д.);

- обосновать ценность ведущих теоретических положений педагогической практики той эпохи, страны, представителем которой является данный автор и актуализировать их в соответствии с проблемами современного образования.

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.
- Раїчевић, 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.

THE STUDY OF THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF L. N. TOLSTOY AS A CONDITION FOR IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENSE OF TEACHERS

Summary: *The article presents a scientific analysis of the problem of improving the professional activity of teachers. It describes the competence approach as a methodological component of modern domestic education, focused on the formation of the child's personality as a subject of family, professional and civil life; it actualizes the philosophical and pedagogical heritage of L. N. Tolstoy in the context of the modernization of domestic education. The article reveals the methodological aspects of the L. N. organization. Tolstoy's educational process: its purpose, main methods and techniques of implementing the learning process, and also presents pedagogical conditions for creating effective education for students. In the course of the research, the authors carried out a theoretical analysis of the literature on the problem. The authors conclude that the philosophical and pedagogical heritage of L. N. Tolstoy has a value sense for improving the professional competence of teachers, substantiating the conceptual foundations of modern school education, focused on the "adaptation" of the educational system to the child, his interests and abilities, achieving high-quality educational results for all students, regardless of social status, gender, ethnicity, religion, level of development.*

Keywords: *humanistic paradigm of education, competence approach, professional activity of a teacher, L. N. Tolstoy's philosophical and pedagogical heritage.*

Наталья А. Пронина²⁴

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

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация: В статье автор выделяет факторы, влияющие на выбор профессии. Дается определение «гендерных стереотипов». В исследовании указывается влияние гендерных особенностей на выбор профессионального пути.

Ключевые слова: гендер, стереотип, старшеклассник, выбор профессии.

ВВЕДЕНИЕ

В старшем школьном возрасте почти каждый человек сталкивается с вопросом «Кем быть?». Этот нелегкий и судьбоносный выбор влияет на всю последующую жизнь человека. Именно поэтому так важно подойти к выбору профессии осознанно, понимая всю степень и меру ответственности, ведь от этого зависит будущая жизнь человека. От того, насколько правильно сделан выбор будущей специальности, зависит последующая профессиональная деятельность, наличие карьерного роста и адекватная самооценка.

Человек – биосоциальное существо. Именно общество, в котором он вырос и впитал с молоком матери традиции, обычаи, устои, религиозные верования, где сформировалась его система ценностей, влияет на его профессиональное самоопределение.

Состоявшегося профессионала ценят и уважают в обществе. Как известно, это позволяет человеку реализовать одну из главнейших потребностей – потребность в самоактуализации.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объектом исследования являются студенты первого курса очной формы обучения ТГПУ имени Л. Н. Толстого, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» направленность «История. Право», «Русский язык. Литература», «Русский язык. Иностранный язык» в количестве 122 человека.

²⁴natalie4941@rambler.ru

Мы использовали теоретические и практические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, опрос.

Целью нашего исследования является изучение гендерных стереотипов у студентов педагогического вуза и их влияние на выбор профессии.

Задачи исследования:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы разделить понятия «пол» и «гендер»;
- уточнить понятие «гендерный стереотип»;
- изучить историю вопроса формирования гендерных стереотипов;
- провести опрос студентов о разделении профессий на мужские и женские.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Многие психологи изучали зависимость влияния гендерных особенностей на выбор будущей профессии, среди них Е. С. Байбакова [1], Е. С. Замятина [2], С. Е. Касьянова [3], В. В. Ковалева [4], С. В. Панина [5] и др.

Необходимо разграничить термины «пол» и «гендер». «Термин «пол» употребляется для обозначения биологических, анатомических, физиологических различий между женским и мужским организмами, выражающиеся разным участием мужчины и женщины в репродуктивном процессе, отличными гениталиями, набором хромосом. Если биологический пол дается человеку от рождения, то гендер конструируется социально и обусловлен культурой общества в конкретный исторический период. Гендер — это социальный пол, что формирует поведенческие, культурные, психологические, визуальные и другие социально-культурно обусловленные различия между мужчинами и женщинами» [12].

На выбор профессии влияют многие факторы и обстоятельства. Время вносит коррективы в то, какие профессии окажутся востребованными и популярными у молодежи. Так в шестидесятые годы двадцатого века первый космонавт Юрий Гагарин оказал влияние на выбор профессии многих девочек и мальчиков. Сейчас в связи с активным развитием компьютерных технологий самыми популярными и востребованными на рынке труда являются профессии I-T специалистов, которые очень хорошо разбираются в компьютерной технике. Технические новации также способствуют появлению новых профессий. Так в девятнадцатом веке были востребованы извозчики. Лошадь была заменена машиной, появлялись таксисты и люди, в свободное от работы время подрабатывающие частным извозом.

Известный психолог Е. А. Климов определяет 8 факторов, которые могут повлиять на выбор профессии [6, с.26]:

1. наличие у человека склонностей и интересов, т.е. при выборе профессии необходимо опираться на то, что нравится человеку, что ему приносит наибольшее удовольствие.

2. Наличие способностей, т.е. необходим не только интерес к делу, т.к. порой его недостаточно, но и нужно, чтобы у человека это получалось.

3. Притязания (предпочтения), т.е. необходимо учитывать не только желания, но и внешние факторы, которые тоже имеют решающее значение при выборе профессии, также необходимо, чтобы притязания были реалистичны.

4. Мнение родителей, семьи.

5. Мнение сверстников.

6. Мнение учителей, школьных педагогов.

7. Личный профессиональный план, т.е. это представление человека об этапах освоения профессии, чего он хочет достигнуть, кем стать.

8. Знания о профессии или информированность, т.е. перед выбором сначала необходимо подробно узнать о профессии, найти такую информацию, которая будет полной и достоверной.

Помимо данных факторов стоит упомянуть и такой немаловажный фактор как гендерные стереотипы абитуриента. Гендерные стереотипы – это совокупность социальных и культурных норм, устойчивые стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, которые общество предписывает понятиям «мужское» и «женское», т.е. людям в зависимости от их биологического пола. Чтобы лучше разобраться в гендерных стереотипах и их влиянии на выбор профессии, необходимо разделить группы:

1. Разделение поведения на мускулинное и феминное в зависимости от пола, характеризующее человека с помощью личностных качеств, социально – психологических свойств и стиля поведения, в которых отражаются представления о мужественности и женственности. Например, к приписываемым качествам женщин традиционно относят эмоциональность, незащищенность, мягкость и нежность, в свою очередь у мужчин выделяют такие качества, как независимость, надежность, властность, склонность к агрессивности. Сама программа воспитания формирует либо мужские, либо женские качества. Например, мальчиков с детства учат быть сильными, защищать слабых, поэтому гендерно-нейтральное воспитание, столь популярное на Западе, не сколько дает свободу выбора в определении своего пола ребенку, а наоборот не дает возможность усвоить с детства некоторую модель поведения, характерную для того или иного представителя пола.

2. Закрепление социальных ролей: семейных, профессиональных – особенности, включающие в себя определенные обществом предписания в зависимости от пола человека. Например, женщинам приписывают

семейную роль как основную и обязанности, заключающиеся в приготовлении еды, уборке дома, а мужчинам – профессиональную роль как основную и такие обязанности, как ремонт, финансовое обеспечение семьи, хотя в современном обществе подобного жесткого распределения не существует. Мужчина может отправиться в декретный отпуск, если заработная плата жены превышает его.

3. Разделение труда и осуществление определенной деятельности - профессии делятся на типично «мужские» и типично «женские». Например, женщинам приписывают профессии, связанные с обслуживанием, сопровождением кого-либо и исполнением чего-либо, т.е. им свойственна роль исполнителя, а мужчинам – профессии, связанные с проявлением интеллектуальных и творческих качеств, инструментальная сфера деятельности. Исходя из вышесказанного, к женским профессиям принято относить: учителя, секретаря, воспитателя, библиотекаря, а к мужским – автоводителя, механика, грузчика.

Существование гендерных стереотипов уходит корнями в далекое прошлое. Профессии очень долго делились на мужские и женские, так еще в СССР в начале 1950-х годов появился список профессий, запрещенных для женщин. В 2000 он насчитывал 456 «неженских» профессий. В январе 2021 года его сократили до 98 профессий.

Человек, решившийся выбрать нетипичную для своего гендера профессию, может столкнуться с рядом трудностей:

1. завышенный порог входа означает, что к специалисту будут предъявлять повышенные требования;
2. отсутствие политики равной оплаты труда предполагает, что одним и тем же специалистам, но разного пола будут платить по-разному;
3. гендерные предрассудки коллег и клиентов означает, что у людей срабатывает сначала стереотип, а лишь затем они обращают внимание на компетентность специалиста.

Также существуют и положительные стороны выбора нетипичной профессии. К ним относятся:

- отличие как конкурентное преимущество. Так любопытство или народная молва разнесут информацию о мужчине-мастере маникюра, к нему будет выстраиваться очередь из желающих;
- эмпатия или сопереживание коллегам и правильная линия выстраивания межличностных взаимоотношений в коллективе.

В современном мире профессии делятся на типично «мужские», типично «женские» и «гендерно-нейтральные». Чтобы убедиться в этом, мы провели исследование на базе Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого. В ходе опроса из 108 профессий был получен перечень, отражающий представления о «естественном» разделении труда между мужчинами и женщинами.

В таблице 1 представлен топ-5 традиционно «мужских» профессий.

Название профессии	Количество в %
пилот	70.49%
коллектор	65.57%
водитель	65.57%
бармен	56.56%
IT – специалист	50.82%

Таблица 1. Список мужских профессий

Данным профессиям соответствуют такие качества личности как ответственность, организованность, уравновешенность, стрессоустойчивость, дисциплинированность.

В таблице 2 представлен топ-5 традиционно «женских» профессий, по мнению студентов.

Название профессии	Количество в %
визажист	68.03%
косметолог	67.21%
фотомодель	62.3%
воспитатель	61.48%
парикмахер	58.2%

Таблица 2. Список женских профессий

Этим профессиям необходимы такие личностные характеристики, как общительность, терпеливость, аккуратность, внимательность, добросовестность.

В топ-6 «гендерно-нейтральных» профессий опрошенные отнесли следующие профессии (см. таблицу 3).

Название профессии	Количество в %
переводчик	76.23%
рекламный агент	73.77%
журналист	71.31%
ведущий телевидения	69.67%
ветеринар	69.67%
певец/певица	69.67%

Таблица 3. Список гендерно-нейтральных профессий

В перечисленных профессиях должны преобладать такие личностные качества, как стрессоустойчивость, ответственность, исполнительность, уверенность в себе, коммуникабельность.

Если сравнить данные, полученные в нашем опросе, и данные за 2009 и 2015 года [7,8], то можно прийти к выводу, что с течением времени гендерные стереотипы имеют тенденцию к снижению, хотя

некоторые из них остаются достаточно стабильными. Так, самая типично «мужская» профессия в 2009 году - водитель, в 2015 – водитель, в 2019 – пилот; самая типично «женская» в 2009 году – дефектолог, в 2015 – нянечка, в 2019 – визажист. Мы видим, что некоторые из представленных профессий гендерный окрас не поменяли, однако есть и такие, которые утратили всякую принадлежность к полу, т.е. стали «гендерно-нейтральными».

При сопоставлении полученных результатов 2009 и 2015 годов можно отметить, что в настоящее время происходит трансформация гендерного влияния на выбор будущей профессии, которые считаются традиционными. В последние годы увеличилось количество женщин в сферах профессиональной деятельности, которые ранее были исключительно мужскими, т.е. можно отметить тенденцию к феминизации маскулинных профессий. Так, например, в 2009 году появился первый командир воздушного судна женщина, пилот «Аэрофлота» - Ольга Грачева, в 2012 году в «Трансаэро» появляется первая женщина-пилот, в 2014 году Мария Уваровская получает звание командира воздушного флота, а на 2016 год летную лицензию получили 450 представительниц прекрасного пола [9, 10, 11], это все, несмотря на то, что профессия «пилот» считается типично «мужской».

ВЫВОДЫ

Таким образом, можно сделать вывод, что гендерные особенности в значительной мере влияют на профессиональное самоопределение людей. Однако сейчас происходит тенденция феминизации, которая способствует сокращению профессий, которым нельзя заниматься женщинам.

ЛИТЕРАТУРА

- Байбакова, Елена Сергеевна, Пряжникова, Елена Юрьевна, Соколова, Наталия Леонидовна, Сергеева, Марина Георгиевна. Влияние гендера на выбор старшеклассников. *Казанский педагогический журнал*, №2 (2018):181-191.
- Замятина, Елена Сергеевна. Гендерные различия при выборе специальности в вузе в современной России. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, №3 (2017): 163-176.
- Касьянова, Татьяна Ивановна. Гендерные особенности профессионального самоопределения старших школьников. Наталья Дмитриева (гл. ред.). *Научное сообщество студентов XXI столетия: Гуманитарные науки: материалы LXI междунар. студ. науч.-практ. конф.* Новосибирск, №1(61) (2018).

- Кобазова, Юлия Владимировна. Гендерный аспект процесса профессионального самоопределения старших школьников. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*. 6/2 (2009): 84-88.
- Ковалева, Валерия Владимировна, Кадацких, Ирина Юрьевна. Особенности гендерных стереотипов студенческой молодежи. *Территория науки*. №2 (2017): 31-35.
- Климов, Евгений Александрович. *Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2004.
- Клецина, Ирина Сергеевна. *Психология гендерных отношений. Теория и практика*. СПб.: Алетея, 2004.
- Мужские и женские профессии.*
https://pikabu.ru/story/muzhskie_i_zhenskie_professii_4687959
- Панина, Светлана Викторовна. Гендерный аспект профессионального самоопределения учащейся молодежи. *Общество: психология, социология, педагогика*. №1(2018):17
- Пилотесса Мария Уваровская – о работе в мужском коллективе и буднях пилота.*
<https://www.the-village.ru/village/city/direct-speech/171017-pilotessa-mariya-uvarovskaya>
- Женщины – пилоты гражданской авиации в России - сотрудницы Аэрофлота.*
<https://vpolete.online/aviakompanii/letayushhie-krasavitsyi-russkie-zhenshhinyi-uspeshno-upravlyayushhie-passazhirskimi-samoletami.html> .
- Шевченко, Зоя Викторовна. *Словарь гендерных терминов*. Черкаси: издавец Чабаненко Юрий, 2016.

GENDER STEREOTYPES AS A FACTOR OF CHOICE FUTURE PROFESSION

Summary: In the article, the author identifies the factors that influence the choice of profession. The definition of "gender stereotypes" is given. The study indicates the influence of gender characteristics on the choice of professional path.

Key words: gender, stereotype, high school student, choice of profession.

ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ

Петар Ђ. Рајчевић

Петар Ђ. Рајчевић²⁵

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

ПРОФ. ДР МИЛЕ ИЛИЋ (2020). ДИДАКТИКА.

БАЊА ЛУКА: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ

Почетком 2020. године појавило се прво издање нове књиге проф. др Миле Илића (1950) под називом Дидактика. Реч је о волуминозном, свеобухватном, универзитетском уџбенику од 377 страна. Издавач је Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. Књига је настала као „круна“ „ауторовог дугогодишњег проучавања и истраживања темељних питања ове науке, али и наставе и образовања“ (Јерковић, стр. 377).

Рецензенти су сагласни да је проф. др Миле Илић дао „немјерљив допринос расвјетљавању актуелних дидактичких проблема. Аутор је свако поглавље (и потпоглавље) прожео илустративним примјерима и садржаје учинио разумљивијим, увјерљивијим и дидактички апликативнијим. На крају сваког поглавља представљена су подстицајна питања за размишљање“ (Ковачевић, стр. 375). Зависно од сложености садржаја број таквих питања, задатака и вежби за студенте креће се између 4 и 16. У највећем броју случајева ради се о 4 до 6 вежби за креативни рад студената. Осим текста садржаји се допуњују адекватним графичким приказима, шемама, табелама, цртежима и сликама.

Поглавља се нижу следећим редом: Дидактика-научна педагошка дисциплина, Основи дидактичких теорија, Појам и врсте наставе, Однос наставе и развоја ученика, Васпитање у настави, Процеси и ефекти учења и поучавања у настави, Дидактички закони, принципи и правила, Циљеви, задаци и исходи наставе, Фактори наставе, Облици наставног рада, Наставне методе, Наставни системи, Ток наставног процеса, Настава у специфичним амбијентима. Следе Прилози, Индекс појмова, Индекс имена, Литература и Изводи из рецензија.

Циљ није да студенти (само) науче да репродукују теоријске садржаје уџбеника, већ, пре свега, да их схвате, усвоје са разумевањем. „Акцентујући конструктивистички приступ настави, аутор истиче

²⁵petar.rajcevic@pr.ac.rs

важност стимулисања развоја способности критичког мишљења, емоција, маште и креативности ученика у настави, те његове унутрашње мотивације. Наглашавајући феноменолошки приступ настави, он указује на значај холистичког поимања личности ученика, његовог развоја, процеса учења и дјелотворног поучавања, те уважавања његове аутентичне појавности“ (Јерковић, стр. 377).

Сам аутор учачава и истиче да се повећава број реализованих истраживачких пројеката. Публикује се све више научних монографија, студија, расправа и других научних радова о све сложенијим питањима иновирања наставе и унапређивања образовања не само у свету него и у нашој друштвеној стварности. „тима се проширују и продубљују сазнања дидактике – централне научне педагошке дисциплине. У овом уџбенику учињен је покушај селекције, систематизације и генерализације кључних и трајније вриједних сазнања о релевантним аспектима наставе (ефикасног учења и стимулативног поучавања), потребама и могућностима унапређивања (формалног, неформалног и информалног) образовања дјецe, младих и одраслих (ученика, студената и осталих полазника). *Дидактика* треба да олакша проучавање шире научне и стручне литературе на темељу савремених конструктивно-критичких и провјерених сазнања, али и да омогући и примјену тих сазнања у сталном побољшавању квалитета наставе различитих врста и нивоа“ (Стр. 7). Проф. др Миле Илић „с правом апострофира комплементарност процеса учења и дјелотворног поучавања који у различитим наставним системима на својеврстан начин доприносе стицању трајније вриједних знања, вјештина и навика, те оптималном развијању способности ученика“ (Јерковић, стр. 376). Наглашава се, такође, неопходност просоцијалне и хуманистичке вредности васпитно-образовног рада која се постиже унапређивањем васпитних компоненти наставе и њених процеса.

Овај уџбеник намењен је студентима педагогије, учитељских студија и студентима осталих студијских програма свих нивоа студија на наставничким факултетима. Намењен је, такође, просветним саветницима, истраживачима наставе, креаторима стратегије развоја образовања, руководиоцима школа и других педагошких институција, наставницима свих ужестручних профила...

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, професор струковних студија, 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 – Лепосавићу;
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 – Лепосавићу;

7. др Далиборка Поповић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
8. др Јелена Круљ, ванредни професор 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 Цветковић, 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 већега 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 фусноти.

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 (АРА).

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 интегрисе 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 графици;

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. 16 (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