

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/334896726>

НЕУМЕТНИЧКИ ТЕКСТ У ЦРНОГОРСКОЈ ОСНОВНОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Article · August 2015

CITATIONS

0

READS

38

1 author:



Dijana Vučković

University of Montenegro

64 PUBLICATIONS 16 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



EC4 Project : Make the planet great again, really, no bla-bla [View project](#)



Books, Articles, and Posters for Colleagues [View project](#)

НЕУМЕТНИЧКИ ТЕКСТ У ЦРНОГОРСКОЈ ОСНОВНОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Апстракт *У раду се анализира реформисана концепција наставе матерњег језика у Црној Гори. Указано је на неке разлоге који су условили промене: PISA концепција читалачке писмености и нефункционалност традиционалног модела учења матерњег језика. Настава матерњег језика и књижевности у црногорском наставном програму за основну школу организована је у две области: језик и књижевност. На основу те основне програмске концепције урађени су комплети посебних уџбеника и приручника за наставнике. Основни садржај читанки је књижевноуметнички текст, док уџбеници језика садрже различите врсте неуметничких текстова. Знатан удео неуметничког текста у настави овог предмета условљен је бројним разлозима. Ипак, као доминантан разлог можемо издвојити тај да су у традиционалном школском систему ученици углавном били оспособљени за рецензију књижевноуметничког текста, али се нису сналазили у читању и разумевању осталих врста текстова. Рад садржи и резултате квалитативног истраживања са наставницима, реализованог техником групног интервјуа. Циљ је био да утврдимо мишљења практичара о неуметничком тексту у настави. Резултати истраживања указују на то да наставници не познају довољно место и улогу неуметничког текста у савременој настави матерњег језика. Сагласно томе, методички приступ неуметничком тексту није довољно функционалан у основношколској настави.*

Кључне речи: *матерњи језик, функционална читалачка писменост, PISA истраживање, наставни програм, методички приступ.*

INARTISTIC TEXT IN MONTENEGRIN ELEMENTARY SCHOOL MOTHER-TONGUE CURRICULUM

Abstract *The paper presents the analysis of the reformed concept of mother-tongue teaching in Monte Negro. Some reasons for these alternations are given: the PISA concept of reading literacy and non-functionality of traditional mother-tongue*

teaching. The subject Mother-Tongue is divided into two fields: language and literature. According to this basic concept sets of separate textbooks and teacher's manuals were developed. The fundamental content of the Reader is literary artistic text while the language section is provided with various types of inartistic texts. Numerous reasons are responsible for a considerable participation of the inartistic text in the teaching of this subject. Yet, as the dominant reason we can select the one according to which in the traditional school system the students were sufficiently enabled for the reception of a literary-artistic text, but did not manage to read and understand other types of texts. The paper presents also the results of a qualitative research with teachers, realized by using the technique of group interview. The aim was to determine the views of the teachers on the use of non-artistic texts in classroom. The results show that the teachers are not familiar with the place and role of inartistic texts in modern mother-tongue teaching. Hence, the methodological approach to inartistic text does not function sufficiently in elementary school classroom.

Keywords: Mother-tongue, functional reading literacy, PISA research, curriculum, methodological approach.

НЕХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ЧЕРНОГОРСКОМ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Резюме В статье анализируется реформированная программа преподавания родного языка в Черногории. Указывается на некоторые из причин, которые привели к реформе: PISA концепция грамотности и нефункциональность традиционной модели обучения родному языку. Преподавание родного языка и литературы в учебных программах для начальной школы в Черногории организовано по двум дисциплинам: язык и литература. Основываясь на таком подходе подготовлены наборы учебников и пособий для преподавателей. Основное содержание хрестоматий для чтения составляют литературно-художественные тексты, а учебники родного языка содержат различные типы нехудожественных текстов. Включение нехудожественных текстов обусловлено многими причинами, а в качестве доминирующей причины можно назвать плохую подготовленность учеников к чтению и пониманию разных типов текста, за исключением художественного. В статье приводятся результаты качественного исследования преподавателей, реализованного техникой группового интервью, в целях определения мнения практиков о роли нехудожественного текста в обучении. Результаты исследования показывают, что преподаватели не достаточно знакомы с местом и ролью нехудожественного текста в современном преподавании родного языка. Соответственно, методический подход нехудожественному тексту не является функциональным в начальном обучении.

Ключевые слова: родной язык, функциональная грамотность чтения, PISA – методология, учебная программа, методический подход.

Увод

Не тако давно језичка писменост посматрана је у односу на савладаност читања и писања. Писменима су сматрани појединци који су углавном савладали те две активности. Међутим, савремена схватања писмености, проистекла из захтева живота у друштву које је обележено континуираним, практично свакодневним променама, далеко надилазе традиционално поимање. Савремено друштво показује да елементарна писменост представља тек полазни услов да би појединци могли даље напредовати у процесу развоја компетенција писмености. Неретко се говори о писменостима (читалачкој, математичкој, информатичкој, предузетничкој итд.). Нарочито је актуелна функционална писменост под којом се подразумева служење комплексним писаним текстом (често се помиње и термин *hypertext*) у различите сврхе – од проналажења података, њиховог рангирања и селектовања, преко решавања различитих проблема, па до самосталног учења, а и читања ради задовољења потребе за уживањем у естетској функцији језика.

Савремена концепција читалачке писмености обухвата, дакле, употребу језика у различите сврхе, са разумевањем вишефункционалности језичког знака и разноврсних значења језичке поруке. Природно је да нове дефиниције писмености иницирају и другачији наставни концепт. У традиционалном црногорском школском систему писменост на матерњем језику третирана је и развијана сагласно потребама и приоритетима претходног времена. Основни задатак почетка школовања био је систематско оспособљавање ученика за служење ћириличним и латиничним писмом. Поред савладавања читања и писања, наставни програми уводили су и остала подручја наставе матерњег језика: културу изражавања, језик, књижевност и позоришну, филмску и РТВ културу.

Реформа васпитно-образовног система у Црној Гори започела је 2001. године (Кнјига промјена, 2001). Што се тиче наставе матерњег језика, промене су обухватиле читав низ елемената. Урађен је нови курикулум процесно-циљног карактера, функционални домен постао је доминантан, оперативни циљеви и исходи учења окосница су курикулума. Садржаји предмета Матерњи језик и књижевност груписани су у две области: језик и књижевност. У складу са програмским одређењима, од 2001. године израђују се два уџбеничка комплекта. Основни садржај читанки је књижевноуметнички текст, док у уџбеницима језика доминира неуметнички текст.

У овом раду бавимо се реформом у области језичке наставе, тј. задатак рада је анализа промена које се односе на изучавање граматике и правописа матерњег језика. Истраживање обухвата теоријско одређење неуметничког текста (на коме се одвија усвајање појмова језичке области), анализу разлога његовог увођења у методички систем језичке наставе и квалитативно истраживање реализовано са наставницима разредне наставе ради идентификације њихових мишљења о новом методичком приступу.

Теоријска полазишта

Учење у настави читањем

Учење читањем има веома важно место у савременој цивилизацији. Процес усвајања читања почиње заправо и пре систематског описмењавања. Још у предшколској доби деца се сусрећу са потребом да много тога науче управо захваљујући читању. Наравно, није реч о савладаној техници читања вербалног текста, него о другачијим, претходећим врстама, пре свега пиктографском читању, тј. разумевању значења сликовног материјала који од најранијих дана окружује дете. Уз слике се углавном јавља мања или већа количина текста, чије значење у почетку бива дешифровано захваљујући пратећем сликовном делу поруке. Тако деца у раним данима уочавају различите натписе.

Поласком у школу почиње описмењавање кроз методички концепт три периода – припрема, систематско описмењавање и увежбавање читања и писања. У другом разреду реализује се процес систематског оспособљавања за служење ћириличним писмом, а у трећем разреду учи се латиница. Добра савладаност оба писма тек је основа за учење различитих врста читања и писања. Данашња писменост обухвата „овладавање скупом друштвено и контекстуално утемељених знања, способности и вештина, неопходних да се успешно и сврсисходно користе многобројни и разнолики ресурси за кодирање и декодирање значења и преношење порука које нуди савремена цивилизација, као и да се успешно и ефикасно комуницира и функционише у одговарајућем културном контексту“ (Moskvljević i Krstić, 2007, str. 96).

Савремени концепт читалачке писмености углавном је изведен из *PISA* методологије. Подела текстова извршена је на континуиране и неконтинуиране. Континуирани су: дескриптивни, наративни, експозиторни, аргументације и инструкције, а неконтинуирани су: формулари, позивнице и рекламе, графикони, дијаграми, табеле и матрице, мапе, скице и слично (*Sample Tasks*, 2000). Из обе групе текстова потребно је имати примере како би ученици током основне школе развијали вишедимензионалну читалачку писменост. Црногорски ученици су у досадашњим *PISA* истраживањима забележили забрињавајуће резултате (www.oecd.org). Истраживање је показало систему да су промене неопходне.

Основне карактеристике неуметничког текста

Неуметнички текст од уметничког првенствено разликује одсуство поетске (естетске) функције језика. Реч је о текстовима писаним стандардним књижевним језиком без присуства пищевих емоција. Они објективно говоре о стварности и саопштавају информације. У њиховој језичкој организацији изражене су све функције језика осим поетске (Jakobson, 1991). Ови текстови говоре о различитим појавама из природне и друштвене средине, доносе занимљивости, а тематика

им је блиска ученичким интересовањима. У њима се често говори о животињама, биљкама, далеким крајевима, необичним појавама, празницима, открићима, спорту итд. Аутори уџбеника такве текстове у целости или уз адаптацију преузимају углавном из дечјих часописа и новина, енциклопедија и сл.

С обзиром на промењен концепт гледања на писменост, неопходно је било извршити измене у домену развоја компетенције комуникација на матерњем језику. Постало је више него јасно да дескриптивни приступ граматичким и правописним категоријама (који се реализује више предавачки него проблемско-истраживачки) није успешан. Неуметнички текст одређен је као основни материјал путем кога се учи граматика и правопис матерњег језика. У основи, први део анализе овог текста је утврђивање његове предметности (анализа референцијалне функције), а у другој етапи бавимо се анализом језичких компонената, тј. метајезичком анализом.

У традиционалној школи усвајање граматике и правописа реализовано је радом на уметничком или на лингвометодичком тексту. Уметнички текстови писани су по правилима поетског кодирања – језик и стил уобличени су ка формирању естетског учинка. Граматичка анализа таквих текстова у основној школи, кад су деца тек на почетном усвајању појмова, може бити изузетно комплексна, практично до те мере да већина ученика не може учествовати у раду. Тако је добрим делом и долазило до тога да након огромног броја часова граматике, велики број ученика не савлада граматичке појмове.

Такође, важно је имати на уму да, приликом увођења појединих појмова, морамо у основу методичког приступа уврстити могућност употребе логичких мисаоних операција: индукције, дедукције, компарације, анализе, синтезе, апстракције, генерализације и слично (Nikolić, 2005). Процес усвајања појмова у основној школи практично увек почиње индуктивним путем, при чему је извесна и употреба још неких логичких процеса – нарочито анализе и компарације. Да би ученици закључивали о граматичким појмовима, потребно је да на почетку сазнајног процеса крену од репрезентативних примера. Текст који служи за метајезичку анализу мора да садржи такве примере. Ученици проналазе примере, пажљиво их анализирају, упоређују и закључују о појму који је предмет учења. Непотпуна индукција, која је у основи овог процеса, захтева оптималан број примера.

Уметнички текстови, посебно кад је реч о краћим штивима или одломцима који се углавном налазе у читанкама за основну школу, често не садрже довољан број примера који су репрезентативни за одређену граматичку или правописну појаву. Наставник не може да адаптира текст и да, евентуално, дода још неколико примера, јер је проблем адаптирања књижевноуметничког текста изузетно деликатан (Vuković, 1996).

Лингвометодички текстови посебно су писани у складу са методичким захтевима и комплетна структура текста подређена је циљу – презентовању довољног броја појединачних примера у склопу виших језичких целина. Такви су текстови веома погодни јер је у њих могуће укључити онолико примера колико је неопходно за квалитетно усвајање појмова. Основни недостатак употребе таквих

текстова (мада не смемо да не поменемо и бројне предности њихове употребе, а посебно оне које се односе на то да они првенствено садрже контекстуализоване репрезентативне примере и да пружају најочигледнију подлогу за закључивање усаглашено са логичким законитостима) јесте да не личе на стварне текстове (онакве какве су лекције које ученици треба да запамте, чланци у часописима, енциклопедијама, на интернету и слично). Наиме, намена лингвометодичког текста је очигледна – истицање неког граматичког појма или правописног правила. Чак и без озбиљног мисаоног ангажовања, ученици који и нису усвојили довољно знања о језичкој појави често без потешкоћа уочавају правилности.

Неуметнички текст, напротив, јесте врста текста која у целисти задовољава граматичке и правописне категорије, а његова је структура идентична стварним текстовима којима ће се ученици највише служити у процесу учења. Читајући и анализирајући неуметничке текстове, ученици се оспособљавају да развијају технике и стратегије учења (текстови су писани језиком који је сличан језику уџбеничких лекција) и да функционално усвајају граматичке законитости и правописна правила матерњег језика.

Методички приступ читању и анализи неуметничког текста

Рад на неуметничком тексту обухвата следеће методичке поступке (врсте анализе): наменску анализу (којом утврђујемо намеру поручиоца, тј. аутора), садржајну анализу (одређивање теме и подтема, кључних речи и појмова, увиђање битних података и њихових међусобних односа, као и релација са мање важним подацима, тј. утврђивање појмовне структуре текста); прагматичну (анализа места, времена и ситуације у којој је текст настао), анализу речи и реченица (повезаност речи у реченице, реченица у пасусе, пасуса у текстуалну целину; значење и избор појединих речи, појачавање и ублажавање израза, варирање исказа итд.), материјалну анализу (уочавање корисности текста и његове употребне вредности у свакодневном животу), вредносну (процењивање, тј. вредновање текста – истицање мишљења о теми, садржају, облику, занимљивости, истинитости, функционалности, језичком слоју итд.) и метајезичку (повезивање претходних елемената у целину која даје укупно виђење текста) (Роровић, 2009; Vučković, 2011).

У основи, врло комплексну анализу могуће је посматрати као троетапни процес. Током прве етапе ученици се питањима и задацима усмеравају на пажљиво читање и разумевање текста. Упућујемо их да у тексту пронађу кључне појмове, да одвоје битно од небитног, да направе разлику између оног што су већ знали и онога што је за њих нов податак и да, евентуално, податке разврстају у шеме, табеле, да их прикажу графички. Чест је задатак за графичким организовањем текста, тј. за његовим пререструктурирањем у нелинеарну форму. Нова организација текста може бити разноврсна, а избор форме зависиће од предзнања и узраста ученика, али и од садржаја текста. Први графички организатори које уводимо у наставу су појмовне мапе (мреже) путем којих се визуелно приказује основна структура текста

– теме и подтема. Наравно, осим појмовних мапа, потребно је уводити што више разноврсних форми организовања градива, како би ученици развијали стратегије учења, тј. у циљу развоја компетенције *учење учења* (Blagdanić, 2006; Vuzan i Vuzan, 2005; Popović, 2009; Vučković, 2010), која је практично неодојива од читалачке писмености.

У раду са млађим ученицима нарочито треба користити што више визуелних елемената – различитих илустрација које представљају поједине мотиве из текста. Сливовни материјал не губи значај ни у раду са старијим ученицима. Препоручљиво је да тај материјал у старијим разредима буде више симболичког и апстрактног карактера, док млађим ученицима демонстрирамо конкретне и очигледне приказе. Доказано је да се сликовни материјал боље памти од вербалног. У настави га је потребно користити ради побољшања разумевања и меморисања градива (Kostić, 2006).

Друга етапа је анализа језика којим је текст писан. Непотребно је анализирати баш све језичке компоненте. Бавићемо се само онима које су у тексту заступљене у довољној мери. Прва етапа у језичкој анализи је уочавање језичке појаве. Ученицима се скреће пажња на граматички или правописни план, упућујемо их да размисле о значењу, функцији или облику неке језичке појаве. Након тога одвија се процес усвајања појма који мора бити заснован у логичким мисаоним методама. Наиме, ученици анализирају, упоређују, апстрахују и слично, да би на крају дошли до закључка, тј. практично саопштили дефиницију појма који је предмет усвајања.

У традиционалној настави пречесто се дешавало да се деци на самом почетку усвајања неког новог појма саопштава дефиниција. Задатак ученика након тога био је да упамте дефиницију, а затим и да је примене, што је у основи дедуктивни пут сазнавања, који је изузетно комплексан за ученике основне школе.

Приликом сазнавања граматичких и правописних правила корисни су графички организатори знања, попут табела, Венових дијаграма, дијаграма *рибља кост* и слично (Blagdanić, 2008). Битно је да ти организатори омогућују прегледно приказивање битних карактеристика појма који се усваја.

Трећа етапа процеса учења граматичких и правописних правила је увежбавање, које се усмерава ка примени стеченог знања у новим ситуацијама.

Све три етапе потребно је реализовати у контексту, тј. пронаћи адекватне текстове који ће деци бити тематски занимљиви. Изоловано проучавање језичких законитости не даје добре резултате. Често је практиковано у ранијем школском систему и то не као методички утемељен поступак, него као анахрон елемент праксе.

Анализа неуметничког текста мора обухватити питања из виших таксономских нивоа у циљу правовременог упућивања ученика на развој виших когнитивних процеса, посебно метакогниције. Врло је битно да се у настави постављају разноврсни задаци, питања двоструког или вишеструког избора, допуњавања, спаривања и слично (Voker i Šmit, 2006), али и да та питања буду тако формулисана да ученике усмере да доводе у везу различите делове текста.

Методологија истраживања

Истраживање је реализовано техником групног интервјуа. Узорак чини 25 наставника (професора) разредне наставе запослених у четири основне школе у Црној Гори (две се налазе у централној регији, једна у северној и једна у јужној области). Сви интервјуисани наставници (професори) у сталном су радном односу. Њих 18 има завршене четворогодишње основне студије, док је седморо са звањем наставника разредне наставе. У оквиру континуираног професионалног развоја на нивоу школе (којим руководи Завод за школство Црне Горе преко Одсјека за континуирани професионални развој) сви интервјуисани похађали су бројне семинаре, радионице и тако су упознати с одређеним иновативним решењима у васпитно-образовном систему.

Са наставницима су организовани групни интервјуи. Проблемска питања за интервју дата су у полуструктурираној форми, а обухватила су следеће кључне елементе: поређење традиционалног и реформисаног концепта наставе језика, заинтересованост ученика за неуметнички текст, етапе методичког приступа (наставног тумачења), разумевање потребе за увођењем неуметничког текста у наставу, једну од кључних компетенција учење учења итд. Разговори са наставницима снимани су диктафоном, након чега је урађен транскрипт, селектовање, класификовање и анализа података. Истраживање је реализовано током марта и априла 2014. Укупно је снимљено осам сати разговора. За овај рад издвојени су коментари који најбоље илуструју мишљење наставника о истраживачком проблему.

Интерпретација резултата истраживања

Сви наставници који су учествовали у истраживању радили су у школама и пре реформе васпитно-образовног система. Потребно је било идентификовати њихово мишљење у вези са промењеним концептом наставе језичке области и подстаћи их да упореде традиционални и реформисани приступ. Наставници су углавном били сагласни са следећом дескрипцијом:

„Кад је реформа започела, били смо сви затечени неким промјенама. Много нам тога није било јасно. Посебно се то односи на матерњи језик. За овај су предмет почели да раде по неколико уџбеника¹. Мени, а мислим и многим колегама ништа није било јасно. Очигледна је била нека намјера да у настави морамо разликовати тумачење књижевности од учења граматике.“

1 Од почетка реформског процеса и израде новог курикулума, одвојени су уџбенички комплети за две области које програми разликују: језик и књижевност. За сваки разред основне школе урађени су уџбеник и радна свеска за језик, уџбеник (читанка) и дневник читања за књижевност. Уџбеничке комплете објашњавају приручници за наставнике.

Већ је истакнуто да су промене васпитно-образовног система на свим нивоима биле бројне, а неке од њих и корените (Кнјига промјена, 2001). Наставници су у прилично кратком периоду били суочени са низом другачијих приступа свим фазама наставног процеса: планирању (потпуно другачији концепт наставног програма – са садржајног прешло се на процесно-циљно планирање), припремању (традиционалне припреме за реализацију наставне јединице замењене су новим моделима у којима средиште представљају елементи новог курикулума: оперативни циљеви, активности, садржаји и корелација), реализацији (инсистира се на кооперативном приступу настави, интерактивном учењу, групном облику рада, проблемско-истраживачким питањима итд.), вредновању (у први циклус уведено је описно оцењивање, а од наставника се очекује још читав низ активности који ће традиционално оцењивање суштински преобратити у индивидуализовано вредновање напредовања ученика).

У одговору је поменута изненађеност појавом већег броја уџбеника и приручника за предмет Матерњи језик. До реформе, у употреби је био један уџбенички комплет: читанка са поукама о језику. У читанкама се, поред читања и тумачења књижевности, налазио и низ питања и задатака који су се бавили језиком, а и велики број објашњења граматичких и правописних појмова. Поуке о језику биле су класичан радни уџбеник који се односио на увођење језичких садржаја.

Следећи коментар објашњава како су се наставници тих првих реформских година сналазили:

„Искрено речено, наставили смо један период да радимо ‘по старом’. Нисмо могли одједном нити разумјети нити промијенити толико тога. А за поједине елементе нисмо ни знали како да мијењемо. Сјећам се кад сам први пут отворила уџбеник језика – све је било потпуно другачије.“

Са претходном констатацијом потпуно је била сагласна већина испитаника. И остали су имали коментаре у истом смеру, а према следећој општој констатацији: *„Требало је мијењати, али не тако брзо и не толико тога одједном.“*

Нашавши се пред професионалним изазовом, наставници су у почетку декларативно прихватили неке промене², а у учионицама су наставили да раде онако како су то и до тада чинили. Интервјуисани наставници истичу да је било много потешкоћа у вези с тим. Наиме, свесни су били да такав начин није исправан, али нису, како сами истичу, били компетентни да изведу такву реформу за тако кратко време.

На питање да процене те прве уџбенике језика, забележили смо коментаре попут следећег:

„Мени су ти уџбеници дуго времена били потпуно нејасни. Нејасно ми је било прво то што је дошло до одвајања уџбеника. У уџбеницима језика тешко ми је било да пронађем шта је то што од граматике треба радити

2 Нека новија истраживања показују да неке промене предвиђене 2001. ни данас нису општеприхваћене од стране наставника (Reškovac i Bešić, 2012).

са дјецом. Текстови су били необични. Више су личили на уџбеник природе него на граматiku. Једина добра ствар коју сам на први поглед уочила била је та да су ови нови уџбеници били много боље илустровани од старих.“

Коментар је очекиван с обзиром на то да је већина реформских решења у знатној мери одступила од онога на шта су наставници били навикнути. Посебно је одвајање уџбеника за језик од уџбеника књижевности било нешто што, вероватно, практичари нису поздравили. Такође, очекивана је и њихова реакција на то да у уџбеницима језика, посебно онима који су намењени првом и другом циклусу, на први поглед нису упечатљиви наслови наставних јединица, тема и поглавља. Наиме, уџбеници традиционалне школе насловима су били веома јасни наставницима (њима су се углавном директно и обрађали). Тако смо из садржаја читали наслове: Велико почетно слово у називима, Управни говор, Глаголи... Наставницима је у тој ситуацији било сасвим очигледно које појмове обрађују. Уџбеници реформисане школе насловима су много допадљивији ученицима. Теме носе интересантне наслове, попут слједећих: Шта то шушка?, Све се врти, креће, мрда, Кугла на небу и слично. Именовање је извршено на основу семантичких средишта доминантних неуметничких текстова. Нема граматизирања од самог наслова, што је свакако позитивно решење у контексту усмерености ка функционалним знањима. Иако уџбеници експлицитно не саопштавају граматичке категорије, то не значи да у њихов садржај није инкорпориран предвиђени појмовни корпус језичке области.

Што се тиче опаске наставнице да су уџбеници језика више личили на лекције из познавање природе, присутни су били сасвим сагласни. Током даљег разговора интервјуисани наставници су истакли да им је након неколико година од почетка реформе коначно постало јасно зашто је неуметнички текст постао тако доминантан и одакле толико питања, налога и захтева за његову разноврсну анализу. Учешће на семинарима помогло је неким да разумеју концепцију учења читањем и потребу за функционалним усвајањем граматике:

„Ни мени у почетку много тога није било јасно. Понешто сам разумјела након два-три семинара која смо на почетку реформе имали, а који су се односили на опште промјене у планирању и припремању. Највише ми је користио Развој критичког мишљења³.“

Очекивано, има и другачијих мишљења:

„И ја сам била на многим семинарима, а користила сам и уџбенике за првих пет разреда. Мени се много тога ни сад не свиђа. Мислим да су ранији уџбеници били много јаснији. Прије смо имали у уџбеницима тачно дефинисано

3 Развој критичког мишљења или RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) семинар је који је похађао знатан број наставника. Тематика и циљеви програма рада показали су учесницима бројне технике и стратегије успешнијег учења на конкретним примерима. Оквирни приступ сазнајном процесу у настави посматран је у троуглу евокација претходног знања – разумевање новог значења – рефлексивна, а значајан акценат семинара је и постављање проблемских налога у настави и задатака који припадају вишим когнитивним нивоима.

шта дјеца треба да науче. Овако им сад диктирам доста тога. Мени се чини да из ових нових уџбеника немају шта научити о граматички. Стално би требало да правимо појмовне мапе и то је то. Некад би ми требало још примјера за вјежбање, али тога нема.“

Претходни коментар јасно сугерише да се у неким учионицама мало тога променило. Још увек се неки наставници чврсто држе раније наставне концепције. Током интервјуа било је још коментара који истичу предности традиционалне наставе и уџбеника. Једним делом, очекивано је да наставници подржавају концепт у којем имају чврсто упориште, онај модел наставе који су добро упознали. Ипак, забрињава чињеница да се још увек у учионицама може пронаћи диктирање дефиниција. Чак и да нема спољашњих (вођених од стране надлежних институција система) реформи, требало би да професионалци у образовању самостално увиђају да деца немају много користи од учења готових дефиниција – оне се брзо заборављају, а и запамћено правило није никакав гарант да ће ученик бити у стању да га примени у пракси, анализира или вреднује.

Коментар експлицитно саопштава и то да наставник није разумео концепцију учења читањем и да му није јасно увођење појмовних мапа.

Неки наставници су сагласни са следећим тврђењем:

„Зашто су одвојили ове уџбенике? Увијек сам мислила да је најбоље учити језичка правила на књижевним текстовима. То је најбоља употреба језика.“

Настава књижевности у методичком систему посебно разликује језичко-стилску анализу, али се током те етапе највише говори о стилским решењима, песничком језику, одступањима од свакодневног говора и сл. Дакле, врши се анализа естетске функције књижевног знака. Како је већ и истакнуто, циљ наставе језика је оспособљавање ученика за владање говорним активностима: слушање, говорење, читање и писање, али у вези са стандардним језиком свакодневне употребе. Такав циљ није могуће остварити без читања одговарајућих неуметничких текстова.

Наставница је истакла следеће искуство:

„Кад су тек уведени неумјетнички текстови, и мени су личили на лекције. Пошто ми одмах није било јасно у чему се састоји њихова улога, осим за вјежбање читања и писања, давала сам дјеци задатке да их уче као лекције и препричавају.“

Неколико присутних наставника рекло је да и они имају сличне примере – властите или колега из школе. Мада је *Књига промјена* (2001) и програми који су на основу ње урађени на многим местима посебно нагласила да је један од базичних задатака школу памћења трансформисати у школу мишљења, почетна несналажења нису неочекивана.

Наставници су сагласни са наредним:

„Од самог почетка сам примијетила да се дјеци неумјетнички текстови веома допадају. Чини ми се да се више укључују него кад је ријеч о књижевности. Понешто и питају. Теме су им занимљиве: свемир, животиње, спорт, воће... Већину текстова неки ученици прочитају и прије него што их радимо на часу. Сви воле да раде појмовне мапе.“

Разноврсност и актуелност тематике, једноставност језика и стила (без метафорике и других стилских изражајних средстава) чине да су изабрани текстови блиски деци, а почетно интересовање неопходан је услов за успешно учење. Интервјуисани наставник истиче и динамичност часа, активност ученика и посебно разноврсност делатности које се реализују. Израда појмовних мапа оспособљава ученике да податке селекују, а током такве активности извесно је да се неке од информација и запамте.

Основна концепција методичког приступа неуметничком тексту је следећа:

„Методички реализујемо анализу као што се то ради код научно-популарног штива. Прво се ради припрема, постављамо дјеци питања да видимо шта знају у вези са темом. Некад радимо и KWL листу⁴. Послије тога текст читамо и анализирамо. Некад израђујемо мреже појмова или табеле. На наредном часу анализирамо нешто из граматике или правописа.“

У основи, и научно-популарно штиво је једна од врста неуметничког текста, управо тип текста који је постојао и у традиционалној настави. Неуметнички текстови и јесу научно-популарног и информативног карактера, што су наставници препознали. Описани методички приступ сасвим је адекватан. Прва етапа рада односи се на утврђивање предметног слоја (садржаја текста), а у другој етапи бавимо се метајезичком анализом.

Закључак

Неуметнички текст уведен је у наставу матерњег језика у Црној Гори из два разлога:

1. Циљ читања и анализе ове врсте текстова је развој и унапређење ученичке читалачке писмености, тј. њихово оспособљавање за читање и разумевање различитих континуираних и неконтинуираних текстова.

2. Током анализе неуметничког текста посебну пажњу посвећујемо граматички и правопису. Текстови из ове групе писани су стандардним језиком свакодневне употребе и могу бити основа на којој ученици усвајају функционална језичка знања.

4 KWL (*know – want to know – learn*) листа је једна од стратегија учења из Програма за развој критичког мишљења. Јасно показује суштину троугла: евокација – разумевање значења – рефлексија.

У емпиријском делу рада презентовани су резултати квалитативног истраживања реализованог са наставницима. Избор методологије условљен је претпоставком да ће групни интервју подстаћи наставнике да изнесу властита искуства, мишљења и ставове, а да ће интеракција међу испитаницима помоћи целовитијем разматрању предмета истраживања.

Резултати овог истраживања показују неке типичне (местимично и очекиване) реакције практичара на неке аспекте реформе наставе матерњег језика. Промене су заиста бројне и односе се на све сегменте наставног процеса. Наставници (скоро сви из нашег узорка) нису задовољни одвајањем уџбеничких комплекта према програмским областима: језик и књижевност, као ни бројним разликама које су постављене између те две области. Испитаници су поменули читав низ почетних несналажења.

Сви наставници из нашег истраживачког узорка током иницијалног образовања изучавали су традиционалну методiku наставе језика и књижевности у оквиру које није било речи о неуметничком тексту, барем не у савременом контексту. Похађање семинара, радионица и слично помогло је многим од њих да развију неке *нове* наставничке компетенције и да схвате у чему је значај читања и анализе неуметничког текста у домену развоја читалачке писмености. Сви испитаници били су сагласни с тим да децу занимају ови текстови јер говоре о њима блиским темама. Почетно ученичко интересовање за тематику успешно се може користити у свим фазама тумачења текста у настави.

Забележили смо и оне наставничке коментаре којима никако не смемо бити задовољни. Посебно издвајамо мишљења неких наставника која се односе на потребу за граматичким дефиницијама (при томе имамо на уму да је реч о ученицима млађих разреда основне школе). Да би ученици развили читалачку писменост, да би успешно савладали стратегије учења, као и граматiku и правопис матерњег језика, веома је важно да наставници коначно почну да организују проблемско-истраживачку наставу – наставу која не полази од готове дефиниције, већ води ученике ка разумевању, примени и процењивању језичке појаве.

Литература:

- Blagdanić, S. (2006). Uticaj primene grafičkog predstavljanja mreže pojmova na efekte učenja. *Pedagogija*, God. 61, Br. 2, 190-197.
- Blagdanić, S. (2008). *Metodička efikasnost mreže pojmova*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Buzan, T. i Buzan B. (2005). *Mape uma*. Beograd: Finesa.
- Jakobson, R. (1991). Lingvistika i poetika. U P. Milosavljević (ur.), *Teorijska misao o književnosti* (str. 523-532). Novi Sad: Svetovi.
- Knjiga promjena* (2001). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo.
- Kostić, A. (2006). *Kognitivna psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further results from PISA 2000* (2003). OECD.
Retrieved June 10, 2014 from the World Wide Web
<http://www.oecd.org>.
- Moskovljević, J. i Krstić, K. (2007). Jezički udžbenici i priručnici za prva tri razreda osnovne škole – analiza strukture i sadržaja. U D. Plut (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* (str. 95-129). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Nikolić, M. (2005). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, D. (2009). Neumjetnički tekstovi u nastavi jezika. U D. Popović (ur.), *Nastava maternjeg jezika i književnosti* (str. 7-19). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Reading for Change - Performance and Engagement Across Countries* (2002). OECD. Retrieved June 10, 2014 from the World Wide Web
<http://www.oecd.org>.
- Reškovac, T. i Bešić, M. (2012). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori* (sažetak). Podgorica: Mreža fondacija za otvoreno društvo.
- Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy* (2000). OECD. Retrieved June 10, 2014 from the World Wide Web
<http://www.oecd.org>.
- Voker, K. i Šmit, E. (2006). *Pametni zadaci*. Beograd: Kreativni centar.
- Vučković, D. (2010). Razvoj strategija učenja verbalnog gradiva u osnovnoj školi. *Naša škola*, God. 2, Br. 1-2, 37-69.
- Vučković, D. (2011). Koncept čitalačke pismenosti u crnogorskim udžbenicima jezika za drugi ciklus osnovne škole. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, savremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 301-322). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja.
- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.

Подаци о аутору

Др Дијана Вучковић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: dijanav@ac.me