

Проф. др Драган Мартиновић,

Иван Ј. Марковић

Учитељски факултет, Београд

Облици рада у настави шаха као изборног предмета:

Искусства у раду са ученицима I-IV разреда ОШ у Србији

Instructional Strategies for Chess as an Elective Subject:

Classroom Experiences with Younger Schoolchildren in Serbian Primary Schools

Резиме:

Током шаховске обуке почетника у основношколском узрасту у Србији уочена је појава пада заинтересованости за даље учење шаха услед предугог трајања обуке темпом од једног часа седмично. Увођење одабраних подврста шаха, шаховских проблема и студија је намењено унапређивању динамике наставе и подстицању активности и мотивације деце у млађем школском узрасту. Ове промене у наставном плану и програму су морале бити праћене и детаљно прерађеним упутствима за примену одређених облика наставе како би се остварио ефикасан рад на часовима шаха. У овом чланку су облици рада класификовани према броју ученика и обухватају: фронтални, групни и индивидуални рад, као и рад у паровима. Познавање специфичних карактеристика сваког облика наставног рада помаже да наставници шаха у сваком тренутку изаберу онај који је најпогоднији, а повремено се препоручује чак и истовремена примена више облика рада и на тај начин ученицима понуди избор. Наставници из основних школа у Србији који су учествовали у првом циклусу семинара за шаховску обуку окарактерисали су нова упутства за избор облика наставног рада као веома употребљива, али је број испитаника сувише мали да би био статистички значајан. Стога је неопходно обезбедити повратне информације од већег броја наставника и спровести даља истраживања која би потврдила да је учињен корак у правом смеру.

Кључне речи: *методика обуке шаха за почетнике, облици рада у настави, шах као дидактичко средство, млађи школски узраст, основне школе у Србији*

Увод

Полазећи од дидактичког троугла који дефинише зависност примењиваних облика наставног рада (фронтални, групни, рад у паровима и индивидуални) од наставничког приступа, узраста и састава ученика и природе наставне грађе (Вилотијевић, 2000: 179), јасно је да њихов избор представља велики изазов за сваког наставника шаха као изборног предмета у основним школама у Србији.

Додатну одговорност представља чињеница да је „настава шаха постављена ... у шири друштвени контекст и пружа подршку образовно-васпитном систему у Србији, ... намењена је свима, са циљем да, користећи привлачност шаха као игре, омогући деци лакшу адаптацију на нове захтеве са којима се сусрећу у школи, а да при томе уз многобројне корелације са другим предметима шах буде равноправан интегралан део образовно-васпитног процеса“ (в. Марковић и сар., 2009: 304).

Иако је први покушај увођења шаха у школе у Србији забележен још 1935. године (Караклајић, 2007: 1), а организована настава шаха је од средине седамдесетих година присутна у школском узрасту у виду акције „Шах у школе“ и Пионирске шаховске школе Шаховског савеза Београда (в. Марковић и сар., 2009: 302-303; уп. Стегић, 1997: 288-289 и Соколов, 1997: 301-302), одлуком Националног просветног савета која је донета 5. септембра 2006. године, шах као изборни предмет започео је свој живот у основним школама у Србији тек од септембра 2007. са годишњим фондом од 36 часова (Просветни гласник, 15/06: 1-9).

Како није било услова за реализацију процеса обуке којом би били обухваћени сви наставници шаха у основним школама у Србији, преостало је да се свако ослони на своје искуство стицано у настави других школских предмета и кроз непосредну праксу установи степен применљивости таквих поступака у условима наставе шаха. На основу двогодишње наставне праксе (доступни су подаци закључно са школском 2008/09. годином) којом су обухваћена 3173 ученика из 83 основне школе (Баралић и Митровић, 2009: 3), „на трибини одржаној 23. априла 2009. у Врњачкој Бањи у организацији Завода за унапређивање образовања и васпитања и Шаховског савеза Србије разматрани су ефекти, проблеми и правци даљег развоја овог пројекта“ (Марковић и Копривица, 2010: 195), а „један од уочених проблема односи се на пад концентрације, заинтересованости и мотивације за даље учење шаха, који се ... јавља током школске године услед предугог трајања обуке“ (ибид.).

Досадашња искуства у шаховској обуци деце у Србији

Искуства из некадашње СФРЈ систематизована су у „Приручнику за наставу шаха у школама“ (Рабар и сар., 1983) као скуп упутстава намењених инструкторима шаха. Иако неки ставови из данашње перспективе могу бити оспоравани, озбиљност и систематичност са којом се пришло читавом пројекту (како са теоријске, тако и са практичне стране), као и став самих аутора да приручник „није коначна реч методологије шаховске наставе, која је веома млада и тек је треба поставити на

ноге“ (Рабар и сар., 1983: 64) говоре о његовој специфичној тежини и он поприма обележје референтног рада и представља полазишну тачку у даљим разматрањима.

Синтеза педесетогодишњег искуства у једној од опсежнијих студија које су се бавиле питањем шта је то што помаже ученицима да боље уче, упућује на закључак да квалитетно управљање радом одељења даје највећи ефекат у односу на све остале ставке које су биле обухваћене истраживањима (Wang et al., 1993-1994). Да би наставник у потпуности остваривао своју основну улогу лидера у настави, неопходно је да се активно бави питањима социолошке, интелектуалне и физичке организованости рада у одељењу (McLeod et al., 2003: VI), где првонаведена компонента заправо дефинише облике наставног рада (Вилотијевић, 2000: 179). Неколико изабраних цитата из поглавља под називом „Дидактички принципи у настави шаха“ (в. Рабар и сар., 1983: 54-64) и „Општа методска упутства за рад са почетницима“ (в. Рабар и сар., 1983: 74-78) индикативно је за сагледавање тадашњег схватања облика организације наставе, као и примењиваних наставних метода:

(а) „**Програм наставе је обиман** (подвукли аут.), а поред *предавања* (курзив аут.) обавезно треба спроводити и *вежбе* (ибид.), јер у шаху само провера у пракси учвршћује знање“ (Рабар и сар., 1983: 54);

(б) „... полазници стално морају активно да учествују у *предавањима* (курзив аут.) и *сами решавају* (ибид.) оне проблеме који су им већ познати“ (Рабар и сар., 1983: 55);

(в) „... када (предавач, прим. аут.) пред собом има *слушаоце* (курзив аут.) различитог доба и знања ... тада треба да буде *средње приступачан* (ибид.), тј. предавање треба да буде схватљиво за *осредњег слушаоца* (ибид.), а оне који су напреднији може позвати у помоћ како би сами показали оно знање које им је већ познато, а које је већ и онако хтео да покаже осталима“ (Рабар и сар., 1983: 60);

(г) „... неопходно (је) да се инструктор поред предавања позабави са *појединцима* и *сасвим индивидуално* (курзив аут.), како би могли *сви подједнако* (ибид.) да прате токове даљих предавања и вежби“ (Рабар и сар., 1983: 77).

Као што се може видети, везани начин фронталног рада (описан под „а“, „б“ и „в“; в. Вилотијевић, 2000: 181-185; уп. McLeod et al., 2003: 127-145), у којем се као најзаступљенија метода усменог излагања наставника јавља објашњење, а нешто ређе образложење или чак академско предавање (в. Вилотијевић, 2000: 217-226), доминантно је заступљен облик наставног рада који предлажу аутори приручника. Њега прати и могућност да напреднији ученици изврше демонстрацију свог знања

пред свима, чиме се остварује слободан фронтални облик рада (в. Вилотијевић, 2000: 182), а заступљен је и индивидуални рад (в. Вилотијевић, 2000: 198-202) у виду наставничког рада са појединцем („г“) и ситуација где сви ученици раде исте задатке („а“, „б“ и „в“). Предлажу се и „консултационе партије, у којима се више играча међусобно саветује, обично један јачи и више слабијих“ (Рабар и сар., 1983: 78), пошто тако „слабији играчи уче од јачих на који начин се прилази решавању проблема у одређеним позицијама и уопште на тај начин развијају сопствено шаховско мишљење“ (ибид.). Како шаховска партија представља сучељавање два играча у којем се сваким полупотезом мењају улоге, тако да наизменично један ученик вуче потез и поставља „задатак“ свом противнику (можемо сматрати да је он тада у улози „наставника“), док се други суочава са проблемима које треба да решава и тиме прелази у улогу „ученика“ (уп. Вилотијевић, 2000: 197), још тада су у одређеној мери била заступљена сва четири основна облика наставног рада.

Дидактички троугао у настави шаха као изборног предмета

Ради сагледавања других могућности организације наставног рада, потребно је проучити све стране дидактичког троугла. Када је у питању *узраст деце*, популацију првог разреда основних школа у Србији чине деца од 6 до 7 година, што је према ставу најугицајнијих шаховских педагога и развојних психолога из некадашњег СССР-а (в. Krogius, 1969: 234-243) идеалан узраст за почетак шаховске обуке (в. Christiaen, 1976: 6; Bell, 1982: 178-179; Марковић и сар., 2009: 303; уп. Рабар и сар., 1983: 74; Blanco, 1998: 62-63; Palladino, 1999: 6; Скрипченко, 2007: 36-38). Шах се уводи упоредо са почетком новог стадијума когнитивног развоја детета (в. Christiaen, 1976: 26), у време кад оно поласком у школу започиње нову фазу у свом психосоцијалном развоју, сусреће се „са новим лицима, а пре свега захтевима који се пред њега постављају“ (Марковић и сар., 2009: 303).

На часовима изборне наставе шаха у основним школама у Србији присуствује од 10 до 16 ученика (Просветни гласник, 15/06: 4). Како понуда изборних предмета зависи од школе, а родитељи се опредељују за једну од понуђених опција, *састав деце* која учествују у настави шаха хетероген је и у погледу њихове заинтересованости за понуђене садржаје. *Природа наставне грађе* је таква да ученици стичу знања о шаховским правилима, кретању фигура и њиховим могућностима, при чему се „приликом учења шаха природно преплићу васпитна и образовна функција“ (Марковић и сар., 2006: 5), пошто нас шах „доводи у симулације животних ситуација, где логика игре подстиче исправна решења“ (ибид.).

Фронтални облик рада у настави шаха као изборног предмета

Веома често ће се у настави шаха као изборног предмета јављати потреба за фронталним обликом наставног рада, и то пре свега у уводном делу часа, када је потребно „свим ученицима изложити исто градиво“ (Вилотијевић, 2000: 185). Применом методе усменог излагања (монолошка), где се као најзаступљенији облик издваја објашњење, наставник шаха ће ученицима представити основна знања и дати преглед онога што је значајно да се научи (нпр. у лекцијама о шаховској табли и фигурама, шаховском сату, записивању шаховске партије, начинима да се партија заврши нерешеним исходом, итд.), а затим преузети улогу катализатора у даљим ученичким настојањима да освајају нова знања (McLeod et al., 2003: 127).

Поступци за решавање одређених проблема (нпр. шаховски лавиринти са давањем шаха или мата као коначним циљем, в. Вуксановић и Марковић, 2007: 52-54, 74-75) или процедуре које треба следити (нпр. технике матирања са два топа, дамом и краљем, топом и краљем, и сл.) могу се приказати методом демонстрације. Метода разговора може оплеменирати рад на Шаховској бајци (Вуксановић и Марковић, 2007: 5-6, 80-83), допринети упознавању и прихватању правила понашања за време шаховске партије (Вуксановић и Марковић, 2007: 84-85), али и дати нову димензију закључној лекцији у првом разреду – „Шах је више од игре – размисли о томе!“ (Вуксановић и Марковић, 2007: 94-95).

Описани поступци фронталног рада могу се обогатити видео снимцима лекција које држе познати шахисти и рачунарским презентацијама, које се, ако за то постоји могућност, могу приказивати и на интерактивним СМАРТ-таблама (сачуване лекције могу се похранити у школској библиотеци, чиме постају доступне свима, а и чувају се за будуће генерације). Посебно значајно је планирање часа и комбиновање са другим облицима рада. Тренуци прекида и затим поновног започињања часа представљају моменте у којима се највише научи (McLeod et al., 2003: 129), стога треба предвидети краткотрајне активности којима ће се направити мали предах.

Уобичајени поступци подразумевају дискусије о питањима која покреће наставник, усредсређивање на најзначајније изложене чињенице или информације, или примену новостечених знања како би се решио неки задатак (ибид.), при чему се у специјализованим или експерименталним учионицама могу користити и интерактивни алати и уређаји којима се тренутно бележе и статистички обрађују ученички одговори. На овај начин стиче се могућност да се исправе неке од слабости фронталне наставе (в. Вилотијевић, 2000: 185), јер током тих активности

ученици напуштају рецепторску позицију и стичу се могућности за практичну примену стечених знања, диференциранији приступ и добијање повратне информације која је драгоцене како за наставника, тако и за ученика.

Шаховска композиција и подврсте шаха

Како би се у потпуности сагледале могућности које пружају други облици рада, потребно је претходно упознати се са појмовима *шаховске композиције* (пре свега применљива код индивидуалног облика наставног рада, а веома ретко и код рада у паровима; в. Марковић, 2009: 69-76) и *подврста шаха* (применљиве код индивидуалног и групног облика рада, као и код рада у паровима; в. Марковић и Копривица, 2010: 195-203).

Шаховска композиција је термин у званичној употреби који се односи на креативан процес стварања позиција које нису настале у турнирским партијама, већ су као такве наменски обликоване ради решавања у складу са захтевима који их прате. Најчешћа подела таквих позиција је на загонетке, дидактичке позиције, студије и проблеме, којима треба додати ретроградну анализу и конструкционе задатке (Hooper, D. & Whyld, 1987: 73), које се разматрају у делу о подврстама шаха.

Наставници најчешће комбинују фронталну демонстрацију са активним укључивањем ученика у процес решавања показних примера, а затим се деле задаци за индивидуалан рад (у писаном облику или на рачунару), за које је пожељно да буду делимично или до краја диференцирани. У почетку се задаци могу решавати уз помоћ покретања фигура по табли, да би се временом инсистирало на решавању „напамет“, а тако решени задаци се потом бележе на папиру или рачунару.

„Термин *подврсте шаха* преузет је из књиге Драгослава Андрића „Шаховски забавник“ (Андрић, 1985а: 98) и представља превод енглеске сложенице *chess variants*.¹ ... Капитално референтно дело из ове области *The Classified Encyclopedia of Chess Variants* аутора Дејвида Причарда (David Pritchard) нуди ... дефиницију по којој у подврсте шаха спада „било која игра која је у сродству са шахом, потиче од њега или је инспирисана њиме“ (Pritchard, 2007: 13). Увођењем подврста шаха наставне лекције се допуњавају посебно одабраним играма којима се проширују и додатно провежбавају делови градива, мења ритам наставе, ученици добијају

¹ Овај термин треба разликовати од њему сличне речи *variations* (у српском преводу: „варијанте“) којом се означавају алтернативни низови потеза који представљају огранке шаховских партија и то пре свега у фази отварања – прим. аут.

предах, а затим активирају захваљујући магичној привлачности игре“ (Марковић и Копривица, 2010: 195).

Постојећа класификација подврста шаха (в. Pritchard, 2007: 5-12, 369-382) дефинисана је у односу на одступања од ортошаха (в. FIDE Handbook, 2005: E. I. 01A), а у нашем случају је потребно груписати игре према могућностима за примену различитих облика организације наставе. Фронтални облик наставе је најчешће заступљен на почетку часа, пре свега током издавања инструкција, као и на крају часа, у фази синтезе, мада постоје и неки изузеци, који ће бити касније описани.

Индивидуални облик рада у настави шаха као изборног предмета

Подврсте шаха које погодују *индивидуалном раду* ученика на свом месту су игре за једног играча, као што су „Коњићев скок“, „Хиподром“, „Ланац“, „Жетва“, „Лавиринт“, „Последњи потез“ и „Шаховски лавиринти“ (Марковић и Копривица, 2010: 197, 201). За њих је потребно припремити делимично или потпуно диференциран радни материјал у виду радних листова или радних свезака. Решени показни примери се могу приказивати фронтално (у случају недиференцираних или делимично диференцираних задатака) или одштампати на материјалу за рад тако да претходе свакој групи задатака. Могу се користити и загонетке, проблеми и студије, па чак у раду са напреднијим ученицима и ретроградна анализа, конструкциони задаци и доказне партије у виду тзв. „шаховске укрштенице“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 200). Комбинација фронталног и индивидуалног облика рада заступљена је у игри „Шаховски бинго“ (Root, 2006: 74-75; Eade, 2005: 14-17), која је погодна за утврђивање шаховске нотације.

За већину наведених игара постоји и софтвер који пружа напредније могућности како ученицима у току рада, тако и наставнику за стицање повратне информације о знањима и могућностима ученика и статистичку обраду тако добијених резултата. Играње против рачунара који се подеси да игра са одговарајућим хендикепом још једна је од драгоцених могућности, пошто се после почетних инструкција ученици веома брзо оспособе да сами подешавају параметре, постају независни и сами себе „тренирају“ дозирајући оптерећење према својим могућностима (в. Марковић и сар., 2009: 307). Осим тога, у случају недовољног броја рачунара могуће је издвојити „рачунарски центар“ у делу учионице, којем би, као награду за успешан рад, приступали ученици који брже реше штампане задатке, чиме би се створила добра радна атмосфера и подстицајна конкуренција међу ученицима. „Фасцинација рачунаром је предност коју наставник треба да користи!“ (McLeod et al., 2003: 175).

Постоје и подврсте шаха код којих индивидуалним облицима рада претходи нешто дужи део часа са фронталном организацијом, као што су „Шах на изнајмљивање“, „Вожња таксијем“ и „Еурека!“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 200-201). Игра „Глас народа“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 200) подразумева деобу ученика у две групе, али се током игре сваки ученик придржава потпуно индивидуалне стратегије: самостално доноси одлуке током гласања, мења стране и руководи се сопственим интересом. Ту су и подврсте класификоване као игре у којима свако игра за себе (нпр. „Шах за троје“ и „Унакрсна игра три играча“, в. Марковић и Копривица, 2010: 201), у којима се групишу од по три ученика.

Групни облик рада у настави шаха као изборног предмета

Код подврста шаха *групни облик рада* најчешће није лако раздвојити од других облика организације наставног рада. Како су у питању игре, овде у помоћ могу притећи теорија и методика физичког васпитања, где „под групним радом подразумевамо организацију у којој ученици подељени по групама изводе у истом времену различита вежбања“ (Вишњић и сар., 2004: 372). Аутори цитираног дела напомињу и да „разбијање једног одељења на више радних група *није право обележје* (курзив аут.) групног облика рада“ (ибид.) и додају да „када групама, формираним према способностима, дозирамо оптерећења у складу са њиховим могућностима, добијамо групни облик рада“ (ибид.).

„У групном раду постоји оно чега нема у фронталном, постоји диференцирање одељења које само у почетку, кад се деле задаци, и на крају, кад се заузимају ставови о извештајима, делује као целина“ (Вилотијевић, 2000: 186). Захтев за диференцирањем чини да, „зависно од критеријума који се примењује, постоје две врсте група: а) према начину састављања и б) према врсти радних задатака“ (ибид.).

„Почетно организовање групног рада представља већи напор за наставника ... али, када настане систем у коме су ученици уходани, олакшан је рад наставника“ (Вишњић и сар., 2004: 373), тако да се исплати улагање додатног организационог напора, који ће се вишеструко вратити кроз низ позитивних ефеката у даљем раду.

Импровизоване поделе карактеристичне су за почетак рада и непланиране ситуације: формирају се привремене групе, док се наставник боље не упозна са ученицима, или евентуално пригодне групе за потребе конкретног часа. Када се стекну услови, подела добија систематски карактер и оформљују се сталне и

повремене групе. Начелно важи правило да је „учинак рада управо пропорционалан броју радних група, а обрнуто пропорционалан броју ученика у групи“ (ибид.).

Иако наставник за одређене врсте задатака може ученике поделити у групе које су хомогенизоване по основу приближних знања и способности, социјални и педагошки разлози говоре у прилог група састављених по критеријуму пријатељства и дружења (Вилотијевић, 2000: 186-187). Идеалан случај би подразумевао уравнотежавање ова два начина састављања, како би се формирале групе са јаким кохезионим силама пријатељства које би биле приближно уједначених снага код такмичарских активности, стога наставник, сем доброг познавања ученика, треба да развије и осећај за њихов потенцијал за сарадњу и остале облике социјалне интеракције. Неке игре, као „Шаховска штафета“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 200), ће захтевати непосредну сарадњу међу члановима исте групе, док ће у другима, као нпр. у „Брзопотезној гусеници“ (ибид.), група учествовати у синхронизованим активностима које ће се заједнички бодовати, али ће сваки учесник доносити самосталне одлуке у сваком тренутку. Постоји могућност и за остваривање сарадње у оквиру групе за обраду градива, где би се, после наставникових инструкција и показног примера, одељење поделило у неколико мањих група које би заједно решавале задатке у игри „Жућа и Принц Филип“ (в. Вуксановић и Марковић, 2007: 41-42). На тај начин би се веома ефективно обновило и утврдило градиво из првог полугодишта првог разреда, а на крају часа би сви могли да провере своју успешност у савладавању ове игре.

Рад у паровима у настави шаха као изборног предмета

Рад у паровима би, у складу са природом шаховске игре, требало да заузме изузетно значајно место у организацији наставе шаха као изборног предмета. Велики број лекција се, после почетних фронталних инструкција, може провежбавати у паровима (нпр. технике матирања, држања опозиције, итд.), где партнери мењају улоге, како би сагледали особености позиција и са јаче и са слабије стране.

Већина подврста шаха је приближно симетричних захтева за обе стране, тако да наставник треба да оформи парове које ће, сем добрих међусобних односа, карактерисати и уједначене снаге. Уколико нека од ових игара нарушава ову равнотежу снага, наставников задатак је да правовремено и тактично промени парове и тиме спречи нежељена упоређивања способности и неспремност ученика да достојанствено прихвате победу или пораз. У ову групу спадају следеће подврсте: „Потапање подморница“, „Тренинг скакачима“, „Тренинг топом, ловцем и дамом“,

„Три-на-три пешака“, „Бердов шах“, „Дијана“, „Лермитова игра“, „Лосаламоски шах“, „Микрошах-49“, „Мини-шах“, „Хајнијев шах за основце“, „Једноставнији шах“, „Силвија“, „У краљевском дворишту“, „Полу-шах“, „Елена“, „Ерик“, „Микрошах“, „Микрошах-48“, „Мајушни шах“, „Шах на брзину“, „Упрошћенији шах“, „Брза игра“, „Играј или страдај“, „Додл-шах“, „Лилипутански шах“, „Ограничавајући шах“, „Завршница са пешацима“, „Скакачи владају“, „Пренатрпани шах“, „Прождирање пешака“, „Шаховске чарке“, „Шаховска чета“, „Угрожени пешаци“, „Шах наопачке“, „Три шаха – победа!“, „Додо-шах“, „Утркивање краљева“, „Контакт“, „Игра кружења“, „Једи-једи“, „Скакачи у потери“, „Бастиља“, „Ајнц-шах“, „Коњички дуел“, „Само пешаци“, „Шах са окретањем табле“, „Компромисни шах“, „Пробирачки шах“, „Шах са забранама“, „Цепни скакач“, „Играње ногама“, „Ре“, „Ре-2“, „Есенција шаха“ и „Шаховски комарац“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 197-201).

Значајно асиметричне подврсте шаха захтевају још бољу процену наставника у погледу избора парова, с тим што се неравнотежа у самој игри може ублажити тиме што ће играчи наизменично играти белим, па црним фигурама. Овде су парови често на различитим нивоима шаховских знања, али то понекад пружа и додатне могућности, поготово ако су у питању добри другови. Подврсте шаха су добра прилика да се ученици већ од првог разреда припремају за рад у паровима, а за хетерогене тандеме препоручују се следеће игре: „Дама против два ловца“, „Давање форе“, „Легалова игра пешацима“, „Сељачка буна“, „Ван дер Линдеове игре“, „Слаб!“, „Са пешацима или без њих“, „Дансенијев шах“, „Махариши“, „Шах са једним краљем“, „Бројнија армија против покретљивије“, „Давање уступака“, „Махараца и ратници“, „Пешадија против краља“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 198-201), „Шаховске подморнице“ (Root, 2008: 81-83), „Вук и овце“ и „Напад луде краљице“ (Root, 2009: 33; Shulman & Sethi, 2007: 19; Nottingham et al., 1993: 32-38).

Постоје и игре у којима парови наступају као партнери против супарничког тандема. Партнери по правилу треба да буду у пријатељским односима (по могућности са мањом разликом у шаховском знању, за шта се сматра да даје добре резултате у раду; уп. Вилотијевић, 2000: 196), а супротстављени парови треба да буду уравнотежених шаховских квалитета. У ове подврсте шаха спадају: „Шах у паровима“, „Атомац“ и „Мини-атомац“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 200-201). Могуће је и интензивно комбиновати рад у паровима са фронталним радом, као што је случај у играма „Црна кутија“ и „20 питања“ (Root, 2008: 22-23, 33-35).

Разноврсност примењених облика рада омогућава да се искористе њихове предности у настави шаха, како би се остварио што бољи васпитно-образовни ефекат. Наставник је кључна фигура од које зависи да ли ће ученици прихватити просторно-временски структурирано понашање на вишем нивоу, као предуслов за успешност наставе шаха у оквиру циљева и задатака који су наведени у Упутствима за извођење наставног плана и програма (в. Просветни гласник, 15/06: 1-9).

Закључна разматрања и резултати истраживања

На основу истраживања у сарадњи са Заводом за унапређивање образовања и васпитања (в. Баралић и Митровић, 2009), установљено је „да наставници шаха у основним школама у Србији нису у довољној мери шаховски квалификовани за извођење наставе шаха као изборног предмета“ (Марковић, 2010: 15). „Завод за унапређивање образовања и васпитања (је) правовремено припремио измену *Правилника* (Просветни гласник, 4/09: 1), којом се пружа могућност да у настави шаха у основним школама учествују будуће генерације студената учитељских факултета са завршеним триместралним курсом шаха као изборног предмета (Шах I, II и III), који би током тог програма требало да стекну захтевани ниво компетенција ... Усвојени су и програми обуке за сваки разред, тако да наставници шаха већ од августа 2009. године могу у регионалним центрима да унапреде своја шаховска знања и на тај начин подигну општи ниво стручне компетенције у настави шаха као изборног предмета у основним школама у Србији“ (ибид.).

Наставници који су током августа 2009. године присуствовали обуци у Параћину и Крагујевцу оценили су њен квалитет просечном оценом 4,81, истичући стручност и комуникативност предавача (31,58%), занимљивост садржаја (21,05%), перспективност пројекта увођења шаха као изборног предмета у основне школе у Србији (21,05%), обиље примера (15,79%) и висок квалитет услова за рад (10,53%). Упркос томе, нису се могли занемарити захтеви за смањењем сложености и захтевности градива (31,58%) и потреба за „активнијом наставом“ (26,32%), како у односу на ученике, тако и у односу на наставнике, интензивирање рада у паровима и мањим групама (21,05%) и прилагођавање условима рада у школи (21,05%).

У светлу овако изражених захтева, садржаји обуке и начин њеног извођења претрпели су промене, како би се уважиле сугестије колега. Много већа пажња посвећена је питањима организације наставе и облицима наставног рада, тако да је средином јуна 2010. године у Београду одржана тако конципирана обука, чије су ефекте наставници путем евалуационих упитника вредновали на следећи начин:

1. Да ли сте задовољни семинаром/обуком у целини?
 - веома задовољан-а: 96,3% (26 од 27 испитаника)
 - задовољан-а: 3,7% (1 од 27 испитаника)
 - делимично задовољан: 0% (0 од 27 испитаника)
 - незадовољан: 0% (0 од 27 испитаника)
2. Сматрам да је оваква форма семинара/обуке:
 - савремена и одговарајућа: 96,3% (26 од 27 испитаника)
 - стандардна и уобичајена: 3,7% (1 од 27 испитаника)
 - застарела и неодговарајућа: 0% (0 од 27 испитаника)
 - нешто друго: 0% (0 од 27 испитаника)
3. Да ли сте имали прилике да активно учествујете на семинару?
 - да: 100% (27 од 27 испитаника)
 - не: 0% (0 од 27 испитаника)
4. Да ли Вам се допала дискусија која је пратила предавања?
 - да: 100% (27 од 27 испитаника)
 - не: 0% (0 од 27 испитаника)
 - није било дискусије: 0% (0 од 27 испитаника)
5. Колико је знање и искуство које сте стекли на овом семинару/обуци употребљиво за Ваш професионални рад (изразите га у процентима)?
 - ускостручна знања: (37,68% од укупно 100%)
 - дидактичко-методичка знања: (32,68% од укупно 100%)
 - педагошко-психолошка знања: (29,64% од укупно 100%)
6. Који део семинара има највећу вредност за Ваш практичан рад?
 - целокупна обука: 33,33% (9 од 27 испитаника)
 - отварање: 22,22% (6 од 27 испитаника)
 - средишњица и завршница: 14,81% (4 од 27 испитаника)
 - теоријске основе шаха: 14,81% (4 од 27 испитаника)
 - практични примери: 3,70% (1 од 27 испитаника)
 - упутства за рад са демонстрационом таблом: 3,70% (1 од 27 испитаника)
 - анализа партија: 3,70% (1 од 27 испитаника)
 - специфична методичко-дидактичка упутства: 3,70% (1 од 27 испитаника)
7. Зашто (је то од посебног значаја)?

Испитаници су дали следеће одговоре: све је значајно – целина доминира над појединачним садржајима, исход партије зависи од успешности у појединим фазама

игре, теоријске основе шаха формирају базу за практичан рад, успостављање основне терминологије је од великог значаја, знања стечена у шаху применљива су у другим областима и могу се успостављати корелације, трансфер знања је много лакши уз демонстрациону таблу, примери и радни материјали олакшавају рад, итд.

8. Да ли бисте неки део семинара/обуке изоставили или променили?

- да: 7,41% (2 од 27 испитаника)
- не: 92,59% (25 од 27 испитаника)

9. Који део (семинара/обуке бисте изоставили или променили)?

Два полазника су поменула део који се односи на проблемски шах.

10. Зашто (бисте тај део семинара/обуке изоставили или променили)?

Два испитаника који раде искључиво са почетницима поменули су проблемски шах, пошто он захтева одређени ниво знања.

11. Ваши предлози за побољшање стручног усавршавања...

Испитаници су поменули захтев да се обука чешће одржава (14,81%, тј. 4 од 27 испитаника), да буде још више практичног рада (11,11%, тј. 3 од 27 испитаника), да се повећа број примера (3,70%, тј. 1 од 27 испитаника), да се продужи трајање обуке (3,70%, тј. 1 од 27 испитаника) и да се очува тим предавача за даљи рад (3,70%, тј. 1 од 27 испитаника).

12. Да ли постоји нешто што Вас нисмо питали, а волели бисте да нам саопштите?

Дат је предлог да се тестирање спроводи (и) по завршетку обуке, као и да се предложи смањење норматива тако да број ученика у школској групи за шах као изборни предмет буде између 6 и 10. Непрекидно смењивање облика рада и активно учешће полазника деловало је веома подстицајно, тако да су полазници прокоментарисали да су уживали у раду и да ће са задовољством покушати да исти модел примене када сами буду у улози наставника који воде изборну наставу шаха.

Полазници су проценили да је значај новостечених методичко-дидактичких знања (32,68%) веома мало заостаје за ускостручним знањима (37,68%), а да са педагошко-психолошким знањима (29,64%) чини убедљиву већину (62,32%), иако су, са изузетком једног полазника са титулом мајсторског кандидата, по завршетку улазног теста сви сматрали да ће рад на искључиво шаховским садржајима бити од апсолутно доминантног значаја. Стиче се утисак да учење основа шаха кроз игру уз правилан избор свих облика рада подједнако погодује одраслима и деци и да ће наставници предложене моделе успешно примењивати у раду са ученицима. Како би се хипотеза о оваквом исходу могла и адекватно научно верификовати, потребно је пратити рад наставника који су прошли процес обуке (експериментална група), а

затим сачекати завршетак бар школске 2010/11. године, како би се у оквиру истраживања њихов рад упоредио са радом колега из других основних школа у Србији у којима се одржава настава шаха као изборног предмета (контролна група).

Литература

- Баралић, Н. и Митровић, Г. (2009): *Извештај о настави шаха као изборног предмета у основним школама на територији Србије за 2008/09. школску годину*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.
- Bell, T. (1982): *Your Child's Intellect*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Blanco, U. (1998): *Why Teach Chess in Schools?*, FIDE Chess in Schools Committee, Lausanne.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993-1994): "Synthesis of research: What helps students learn?", *Educational Leadership*, 51(4), ASCD, Alexandria, VA.
- Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика: Организација наставе*, ЗУНС & Учитељски факултет у Београду, Београд.
- Вишњић, Д., Јовановић, А. и Милетић, К. (2004): *Теорија и методика физичког васпитања*, Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд.
- Вуксановић, С. и Марковић, И. (2007): *3, 4, позор – шах!*, МСТ Гајић, Београд.
- Eade, J. (2005): *Chess for Dummies (2nd Edition)*, Wiley, New York.
- Караклајић, Н. (2007): *Из архиве интернационалног мајстора Николе Караклајића*, Преузето са интернета 1. децембра 2008. године са WWW: http://www.serbiachess.net/2007/prvi_potez07/prvi_potez07.htm.
- Christiaen, J. (1976): *Chess and Cognitive Development (English translation by Epstein, S.)*, The Massachusetts Chess Association & The American Chess Foundation, Saugus, MA.
- Krogius, N. (1969): *Psychology in Chess*, R.H.M. Press, New York.
- Марковић, И. (2009): Прилог методици обуке шаха у школском узрасту: Шаховска композиција као допунско наставно средство, *Методичка пракса*, Учитељски факултет Врање и Школска књига ДОО, Врање – Београд, **IX**, 4/09, 69-76.
- Марковић, И. (2010): *Шаховска квалификованост наставника за извођење изборне наставе шаха у основним школама у Србији*, истраживачки пројекат на докторским студијама на Учитељском факултету у Београду (необјављен рад), Београд.

- Марковић, И. и сарадници (2006): *Предлог за увођење шаха у наставни програм основних школа у Србији*, Шаховски савез Србије, Београд.
- Марковић, И. и Копривица, В. (2010): Подврсте шаха као допунско дидактичко средство у раној фази обуке, *Теоријски, методолошки и методички аспекти такмичења и припреме спортиста (зборник радова, ур. И. Јухас и В. Копривица)*, Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд, 195-203.
- Марковић, И., Вуксановић, С. и Копривица, В. (2009): Новине у обуци шаха у млађем школском узрасту, *Теоријски, методолошки и методички аспекти физичког васпитања (зборник радова, ур. Б. Бокан)*, Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд, 301-308.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003): *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Међедовић, Е. и Мартиновић, Д. (2006): *Игра извор дечије радости*, Форум универзитетских наставника и научних сарадника Нови Пазар, Београд.
- Nottingham, T., Wade, B. & Lawrence, A. (1993): *Chess for Children*, Sterling, New York.
- Palladino, N. (1999): *Šah za začetnike (preveo i uredio Drinovec, A.)*, Šahovska zveza Slovenije, Naklo.
- Pritchard, D. B. (2007): *The Classified Encyclopedia of Chess Variants, 2nd Edition*, John Beasley, Harpenden.
- Рабар, Б., Зорец, И. и Угриновић, Д. (1983): *Приручник за наставу шаха у школама*, Центар за унапређивање шаха, Београд.
- Root, A. W. (2006): *Children and Chess: A Guide for Educators*, Teacher Ideas Press, Westport, CT.
- Root, A. W. (2008): *Science, Math, Checkmate: 32 Chess Activities for Inquiry and Problem Solving*, Teacher Ideas Press, Westport, CT.
- Root, A. W. (2009): *Read, Write, Checkmate: Enrich Literacy with Chess Activities*, Teacher Ideas Press, Westport, CT.
- Root, A. W. (2010): *People, Places, Checkmates: Teaching Social Studies with Chess*, Teacher Ideas Press, Westport, CT.

- Скрипченко, Ф. Ф. (2007): *Для Вас, родители „Почему и как, нужно обучать детей играть в шахматы?“*, Tipografia Centrală, Chişinău (Kishinev).
- Службени гласник (2006): Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, ЈП Службени гласник, Београд, LV, 15, 1-9.
- Службени гласник (2009): Правилник о измени правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних предмета у основној школи, *Просветни гласник*, ЈП Службени гласник, Београд, LVIII, 4, 1.
- Соколов, В. (1997): „Шаховска школа Београда“. У Караклајић, Н. и сар. (1997): *Београд метропола шаха*, Шаховски савез Београда, Београд.
- Стегић, Ј. (1997): „О омладинском и пионирском (кадетском) шаху у Београду“. У Караклајић, Н. и сар. (1997): *Београд метропола шаха*, Шаховски савез Београда, Београд.
- FIDE (2005): “Laws of Chess”, *FIDE Handbook*, E. I. 01A, 5th FIDE Congress at Calvià (Mallorca), objavljeno oktobra 2004. (stupilo na snagu 1. jula 2005.), FIDE, Lausanne, Switzerland. Preuzeto 12. maja 2009. sa WWW: <http://www.fide.com/component/handbook/?id=124&view=article>.
- Hooper, D. & Whyld, K. (1987): *The Oxford Companion to Chess (paperback)*, Oxford University Press, Oxford – New York.
- Shulman, Y. & Sethi, R. (2007): *Chess! Lessons from a Grandmaster*, Spizzirri, Rapid City, SD.

Summary

During classes of chess as an elective subject in Serbian primary schools beginners have displayed a significant drop of interest for further learning due to an overly lengthy period of acquiring basic skills at a pace of one lesson per week. The introduction of selected chess variants, problems and studies was meant to improve the class dynamics and enhance younger schoolchildren’s motivation and activity. These changes in the chess syllabus had to be accompanied by a thoroughly revised guide for implementation of instructional strategies for effective classroom management. In this paper, strategies were categorized according to the number of pupils involved: whole class, small group, pairs and individuals. Knowledge of the unique characteristics of each strategy helps chess teachers choose the most suitable one, yet at times it is advisable to implement several strategies at the time and offer choices to the pupils. Serbian primary school teachers that participated in the first series of seminars found the new instructional strategies guide useful, but the sample is too small to be statistically significant. Thus, more feedback from chess teachers and further research are needed to ensure that this is a step in the right direction.

Key words: *chess teaching methods for beginners, instructional strategies, chess as a didactic tool, younger schoolchildren, Serbian primary schools*