
МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37

број 2/2018, Vol 13

година XVIII

Београд

Издавач: *Заједница учитељских факултета Србије*

Извршни издавач: *Учитељски факултет Универзитета у Београду*

Телефон: 011/3615-225 **e-mail:** ivko.nikolic@uf.bg.ac.rs

Главни уредник: др Ивко Николић, *Учитељски факултет Београд*

Заменик главног уредника: др Драган Мартиновић, *Учитељски факултет Београд*

Одговорни уредник: др Владан Пелемиш, *Учитељски факултет Београд*

Технички уредник: мс Јелена Радојичић, *Учитељски факултет Београд*

Редакција:

др Данимир Мандић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Младен Вилотијевић, *Српска академија образовања, Србија*

др Вељко Банђур, *Универзитет у Београду, Србија*

др Вељко Брборић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Зорица Цветановић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Мирко Дејић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Зорица Ковачевић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Сања Благоданић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Дејан Мадих, *Универзитет у Новом Саду, Србија*

др Жељко Вучковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*

др Милан Матијевић, *Универзитет у Загребу, Хрватска*

др Иван Прскало, *Универзитет у Загребу, Хрватска*

др Марјан Блажич, *Универзитет у Љубљани, Словенија*

др Марко Маршал, *Универзитет у Марибору, Словенија*

др Габријела Келемен, *Универзитет Арад, Румунија*

др Стана Смиљковић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Гордана Мишчевић Кадијевић *Универзитет*

у Београду, Србија

др Буба Стојановић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Данијела Здравковић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*

др Снежана Марковић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*

др Алија Мандак, *Универзитет у Косовској Митровици, Србија*

др Далибор Стевић, *Универзитет у Источној Сарајеву, Босна и Херцеговина*

др Велибор Срдих, *Паневропски Универзитет Апеирон, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: мс Горана Старијаш

Лектор и коректор: Љубица Весић

Преводилац: Марина Цветковић

Комјутерски слог: Ангелина Страхињић

Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић

Стручни сарадници: Јелица Илић Минић,

Владимир Брборић, Милош Батрићевић

и Срђан Стевић

ISSN (Штампано изд.) 0354-9801

ISSN (Online) 2560-5445

Часопис *Методичка теорија и пракса* се налази на листи научних публикација Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Адреса: Учитељски факултет, Краљице Наталије 43, Београд

Жиро-рачун: 840-1906666-26

Тираж: 500

Часопис излази два пута годишње

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

Ирена Р. Радић
стр. 219-236
АНАЛИЗА ГРЕШАКА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД
УЧЕНИКА ПРВОГ РАЗРЕДА САОБРАЋАЈНО-ТЕХНИЧКЕ ШКОЛЕ У ЗЕМУНУ

Владимир Живановић
стр. 237-250
МОТИВАЦИЈА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ И СПОРТУ

Сања Николић
стр. 251-262
КОМПЕНТЕНТАН НАСТАВНИК У ИНТЕРКУЛТУРАЛНОЈ ШКОЛИ

Светлана Велимирац
стр. 263-276
МЕСТО ПРЕДМЕТА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК И ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У
ВИСОКОШКОЛСКОМ КУРИКУЛУМУ

ИСТРАЖИВАЊА
Милица Д. Антић
стр. 277-290
ИЗГРАЂЕНОСТ ПОЈМА МЕРЕЊЕ ДУЖИНЕ КОРИШЋЕЊЕМ ЛЕЊИРА КОД
УЧЕНИКА 2. И 4. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Александра Филиповић
стр. 291-306
ПРОБЛЕМСКИ МОДЕЛ РАДА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ИЗ
ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Гордана Павлић
стр. 307-316
АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА ЛУИС КЕРОЛ (2 ЧАСА ОБРАДЕ РОМАНА)

Ненад Синђелић
Миљана Симановић
стр. 317-336
ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА – ПРИМЕРИ
ДОБРЕ ПРАКСЕ

Дина Томић
стр. 337-346
ОБРАДА ПРИЧЕ „МАЧАК ТОША ОТИШАО У ХАЈДУКЕ“ ПРИМЕНОМ ПОСТУПКА
ЧИТАЊА СА ПРЕДВИЂАЊЕМ

Бојана Црногорац Станишљевић
стр. 347-356
ФИЛМ У РАЗВИЈАЊУ ВЕШТИНЕ СЛУШАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА
КАО СТРАНОГ

Оливера С. Живановић
стр. 357-366
ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА У
ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

ИМЕНИК, ЛИЧНОСТИ, ДЕЛА, ВРЕДНОСТИ

Момчило Павловић
стр. 367-369
ЈУГОСЛАВИЈА

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Веиновић Зорица
стр. 370 - 378

Веиновић Зорица. *Улога деце у очувању животне средине и/у одрживом друштву: прилози васпитању и образовању за одрживи развој*, Београд: Учитељски факултет, (2018).

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

Драгомир Сандо
стр. 379-380
ЈЕВАНЂЕЉЕ

ПРИКАЗИ

Стана Смиљковић
стр. 381-383

Буба Стојановић, Данијела Мишић, *Дечји светови у књигама - могућности тумачења*, Врање: Педагошки факултет у Врању. (2018).

РЕЦЕНЗЕНТИ 384-386

УПУТСТВА АУТОРИМА 387-389

Ирена Р. Радић
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
Саобраћајно-техничка школа Земун

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018.
УДК: 371.3::811.111]:373.5
стр. 219 - 236

АНАЛИЗА ГРЕШАКА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД УЧЕНИКА ПРВОГ РАЗРЕДА САОБРАЋАЈНО-ТЕХНИЧКЕ ШКОЛЕ У ЗЕМУНУ

Резиме: Пошто су времена другачије дистрибуирана и бројнија у енглеском језику у односу на српски, овај рад бави се анализом грешака у вези са глаголским облицима и употребом времена у енглеском језику у писменим задацима ученика првог разреда Саобраћајно-техничке школе у Земуну како би се детаљно описале грешке према таксономији површинске структуре и објаснили њихови узроци и извори. Подаци су прикупљени преко писменог задатка и анализирани и тумачени помоћу анализе грешака. Морфолошке грешке два и по пута су учесталије него грешке у употреби. По врсти већина грешака у облику су грешке изостављања и по извору су неодређене. Остале грешке овог типа су интралингвалне грешке чији је узрок углавном погрешна хипотеза о појмовима. Грешке у употреби одређеног времена скоро су у потпуности интралингвалног карактера чији се узрок може објаснити незнањем о ограничењу правила и хипергенерализацијом. Веома мало има интерлингвалних грешака. Да би ученици мање грешили, неопходно је почети од самих грешака и разлога за њихов избор. Наставник кроз дијалог и повратну информацију подстиче ученике на размишљање како би сами формулисали правила и постали свесни грешака да би се учеников међујезик приближио циљном језику. Будући да се дијалог у пару показао успешним, неопходно је увести у наставу вежбе слушања и говорне вежбе.

Кључне речи: употреба времена, глаголски облици, класификација грешака, извор, узрок, исправљање грешака.

УВОД

У првом делу рада приказаће се теоријски оквир. Кратким поређењем контрастивне анализе и анализе грешака говориће се о њиховим битним сличностима и разликама како би се боље разумели суштина, предмет, циљеви и значај саме анализе грешака. Поред корака које је неопходно направити у извођењу анализе грешака, највише простора у овом делу рада посветиће се описивању, објашњавању и поготово класификацији грешака због прилично великог броја синонима међу терминима, детаљних и сложених подела које варирају од аутора до аутора и нејасних граница између појединих грешака које ће се приказати графички преко скупова.

У практичном делу рада, из угла наставника, изнеће се фактори који отежавају извођење наставе, савети наставника колега са искуством и потреба за проналажењем оптималног начина тестирања знања ђака који се поприлично међусобно разликују по (не)знању због чега су направљена два типа писменог задатка – један за четворогодишњи смер, а други за трогодишње смерове. Грешке у вези са глаголским облицима и временима биће приказане у табелама према врсти, броју, тачном облику, узроку и извору и додатно и подробно објашњене уз граматичка правила. На крају рада говориће се о начинима исправљања грешака.

Пошто је систем времена у енглеском језику другачије конципиран у односу на српски, у овом раду анализираће се грешке које проистичу из овог сложеног система у писменим задацима ученика првог разреда Саобраћајно-техничке школе и разрадиће се класификација грешака са циљем да се пронађу њихови узроци и извори. На основу властитих стечених знања и искустава, у раду се настоји да се теорија оживи и доживи кроз примену у настави како би се увидело у којој мери су теорија и пракса комплементарни. Истраживачке хипотезе гласе да ће грешке у облику бити бројније у односу на грешке у употреби, да ће грешке у облику бити интерлингвалног карактера, а грешке у употреби интралингвалне природе.

АНАЛИЗА ГРЕШАКА

Пошто се идеје контрастивне анализе (КА) нису могле доказати емпиријским путем, као противтежа појавила се анализа грешака (АГ) која систематски проучава ученичке грешке у Ј2 (Mitchell&Myles, 2004: 38), наставши из слабије верзије КА (Gass&Selinker, 2008: 97). Међутим, за разлику од дате верзије, која пореди циљни језик са матерњим, АГ пореди грешке које ученик прави на циљном језику, односно манифестације учениковог Ј2 система који је вођен правилима и предвидљив (Lightbown&Spada, 2013: 43), кога ће касније Синклер назвати међујезиком, са самим обликом циљног језика (Gass&Selinker, 2008: 102). Као полазна тачка за проучавање језика ученика и усвајање Ј2 (Gass&Selinker, 2008: 102; Ellis, 1994: 48), АГ настоји да

идентификује и објасни грешке које се не могу једноставно приписати негативном трансферу из J1 као што тврди КА (Robinson, 2013: 213).

Пит Кордер сматра да су грешке саме по себи значајне, јер пружају увид у учениково знање J2 (Gass&Selinker, 2008: 102). Такође објашњава да су грешке значајне јер:

- 1) пружају наставнику информације о томе колико је ученик већ научио,
- 2) служе истраживачу као докази о томе на који начин се учи језик,
- 3) користе се као средство помоћу којег ученик открива правила циљног језика (Ellis, 1994: 48).

У датом чланку, Кордер разликује омашке (*mistake*) и грешке (*error*). Говорник који направи омашку или привремени лапсус може да је препозна и исправи одмах, док је грешка систематска, чини одступање од норме, открива јаз између скривеног знања и J2 компетенције и ученик је не препознаје као такву (Gass&Selinker, 2008: 102; Robinson, 2013: 214).

Циљ АГ је да открије различите врсте грешака и опише их у намери да се разуме начин на који ученици обрађују податке из J2 (Lightbown&Spada, 2013: 43) како би се побољшала настава језика (Ellis, 1994: 48; Gass&Selinker, 2008: 103). Стога се већина анализа грешака спроводила у учионици. Поредећи кораке које треба предузети да би се урадила АГ, иако наизглед различито распоређени и названи, зависно од аутора до аутора, они су у суштини слични:

- 1) прикупити узорке језика ученика
- 2) идентификовати грешке
- 3) описати грешке (Међутим, овај корак је код неких аутора подељен у два – класификација и квантификовање грешака.)
- 4) објашњавање грешака или анализирање извора
- 5) евалуација грешака (уместо овог корака наводи се поправљање грешака уз одређене поступке) (Ellis, 1994: 48; Gass&Selinker, 2008: 103).

Трећем и четвртом кораку посветиће се посебна пажња у наредном поглављу, док ће се сада дати кратак осврт на остале кораке, пружајући само информације које ће бити неопходне за истраживање у овом раду. У оквиру прикупљања узорака, према величини узорка, узет је специфични узорак који се састоји од једног узорка употребе језика прикупљен од ограниченог броја ученика. Начин на који су узорци прикупљени је путем тестирања у контролисаним условима на часу израде писменог задатка. Подаци су сакупљени кроз трансверзално истраживање (Ellis, 1994: 49, 50). Идентификација грешака говори не само о разлици између омашке или грешке већ и између транспарентне, у којој је нарушен облик, и латентне грешке, у којој је нарушено значење. Евалуација грешака говори о снажним утисцима које грешке остављају на наставнике и оцењиваче (Ellis, 1994: 63).

Описивање грешака и њихово објашњење

Ова два корака никако не треба мешати зато што се опис грешака односи на производ усвајања језика који се састоји од резултата процеса учења или језичке перформансе, док се објашњење грешака или одређивање њиховог порекла односи на процес усвајања језика (Dulay et al., 1982: 141). Опис се, дакле, не односи на узрок грешке, већ на површинске карактеристике грешке, које се могу одредити поређењем структуре грешке са еквивалентном у матерњем језику (Dulay et al., 1982: 142) и идиосинкратичких исказа са реконструкцијом исказа у циљном језику (Ellis, 1994: 54).

Поред таксономије заснованој на језичким категоријама и поткатегоријама, површинска својства грешака могу се описати према таксономији површинске стратегије на основу које се дате структуре мењају помоћу *грешака* (Ellis, 1994: 54-55):

- 1) *изостављања (omission)* – обавезан елемент је изостављен,
- 2) *додавања (addition)* – додата је непотребна реч,
- 3) *погрешног избора (mis-selection)* – погрешна реч је употребљена,
- 4) *погрешног облика (misformation)* – дат је погрешан облик тачне речи,
У литератури се среће и назив *misinformation*, али овај термин треба избегавати јер нема никакве везе са погрешним обликом, већ са преношењем погрешне информације.
- 5) *погрешног редоследа речи (misordering)* – реченични конституенти су поређани погрешним редоследом (Dulay et al., 1982: 154-163) (Thornbury, 2006: 75-76).

Када је у питању објашњавање грешака, ова етапа је најважнија јер настоји да утврди извор грешака односно да открије узрок грешака и установи процесе који су одговорни за усвајање Ј2. Овај рад бавиће се психолингвистичким извором који је у вези са природом познавања система Ј2 (Ellis, 1994: 58).

Класификација грешака

У раду ће се приказати две поделе грешака према двојници аутора и користиће се обе поделе за истраживање. Ричардс разликује три различита извора грешака компетенција:

- 1) *грешке интерференције* (Дилеј и Барт користе исти термин, а Рот их назива *грешкама трансфера* односно најчешће у литератури *интерлингвалне Ие*) које настају као резултат употребе елемената из једног језика док говоримо на другом (нпр. матерњи говорник немачког изговори *I go not* под утицајем реда речи у немачком) (Ellis, 1994: 58).
- 2) *интралингвалне грешке (Иа)*, које одсликавају опште карактеристике учења правила, деле се према узроцима (Ellis, 1994: 59):

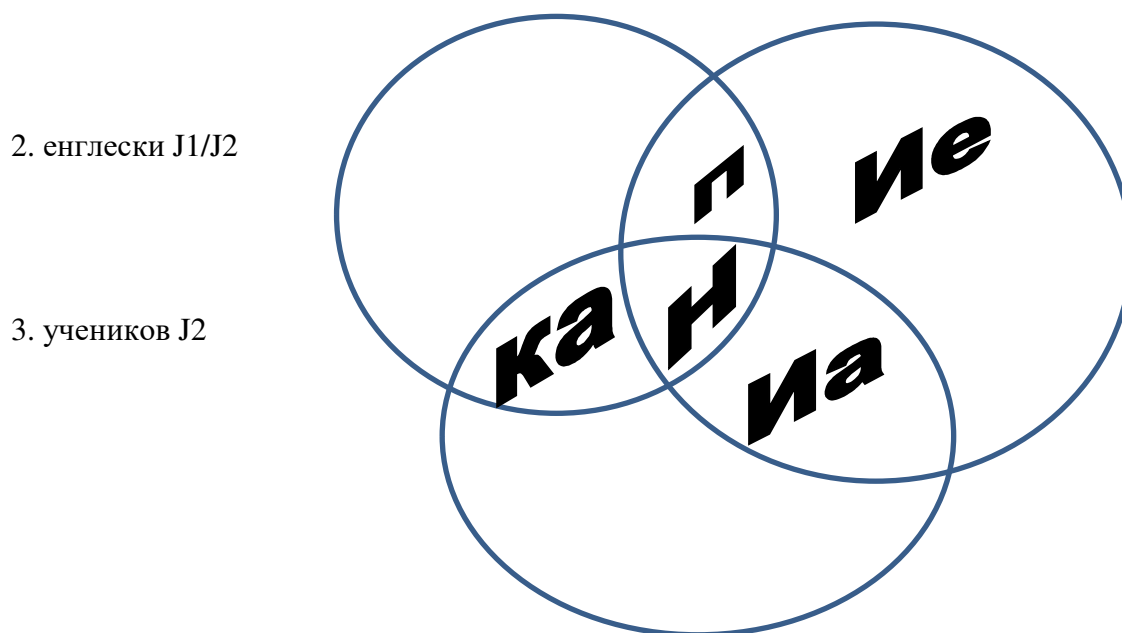
- a) *хипергенерализација (overgeneralization)* која настаје када ученик направи структуру која одступа од норме на основу других структура у циљном језику. Грешке ове врсте укључују структуру која одступа од норме уместо две структуре циљног језика (на пример *He can sings* у којој енглески дозвољава две структуре *He can sing* и *He sings*).
- b) *незнање о ограничењу правила (ignorance of rule restrictions)* подразумева примену правила у контекстима у којима се она не примењују (на пример, *He made me to rest* уместо *He made me rest* јер је проширен образац који се налази код већине глагола који имају допуну у виду инфинитива).
- c) *непотпуна примена правила (incomplete applications of rules)* на основу које није у потпуности развијена структура. На тај начин ученици којима је енглески J2 задржавају у питањима ред речи какав је у декларативним реченицама (нпр. *You like to sing?* уместо *Do you like to sing?*). Оваква врста грешке такође се назива *грешком прелазне компетенције*.
- d) *погрешна хипотеза о појмовима (false concepts hypothesized)* када ученик уопште не схвата разлику која постоји у циљном језику (нпр. Употреба облика *was* као маркера за прошло време у реченици *One day it was happened*).

У трећу групу спадају *развојне грешке* које се према Ричардсу јављају када говорник покушава да изгради хипотезу на циљном језику на основу ограниченог искуства (Ellis, 1994: 59) у учионици и из уџбеника (Richards, 1970: 6). Исти термин користе Дилеј и Барт али га другачије дефинишу. У раду ће се употребити дефиниција која су дала ова два аутора будући да су, према Ричардсу, појмови интралингвалне грешке и развојне грешке слично дефинисани, што би знатно отежало аутору у анализи и тумачењу резултата. Они су такође класификовали су грешке у три групе према извору (према Ellis, 1994: 60):

1) *развојне грешке (P)* које се дешавају када ученик покушава да састави хипотезу о циљном језику на основу ограниченог искуства, док Дилеј и Барт их дефинишу као грешке сличне усвајању матерњег језика (Ellis, 1994: 58, 60). Развојна грешка јавља се, уколико дато дете направи грешку која није настала под утицајем матерњег, већ је својствена деци чији је матерњи језик енглески као у примеру *He took her teeths off* (типична грешка хипергенерализације) (према Gass&Selinker, 2008: 108),

2) *интерлингвалне грешке* и

3) *јединствене/неодређене грешке (H)* које говоре о грешкама које нису развојне нити грешке интерференције. На пример, грешка *Terina not can go* може да се тумачи као интерлингвална зато што се исти образац налази у шпанском и другим језицима као J1, а може бити и развојна јер се чује код деце чији је матерњи енглески. Овакве грешке настају јер на учење језика могу утицати неколико фактора истовремено (Gass&Selinker, 2008: 108).



Ови скупови (ауторово дело) представљају матерњи језик J1 (нпр. српски), енглески J1/J2 и учеников J2 (међујезик), а пресеци скупова чине заједничка својства.

Пресек између првог и другог скупа чине сличности између српског и енглеског према КА. Пресек између првог и трећег скупа чине интерлингвалне грешке чији је узрок интерференција J1. У разлици трећег скупа налазе се интралингвалне грешке својствене ученицима којима је енглески страни језик. Пресек између другог и трећег скупа представљају развојне грешке које праве и деца чији је језик матерњи и деца којој је енглески страни језик, док се у пресеку свих скупова сврставају грешке којима се не може одредити један извор. Међутим, на цртежу нису приказане грешке које припадају и развојним и интралингвалним.

МЕТОД

У истраживању које је рађено школске 2015/2016. учествовало је 75 ученика (од тога 72 испитаника и 3 испитанице узраста од 15-16 година) првог разреда из три одељења различитих образовних профила (четворогодишњи смер – електротехничар за електронику на возилима, трогодишњи смерови – возач моторних возила и лакирер) са циљем да се види како су ученици савладали глаголске облике и времена, које врсте грешака су присутне у писменим задацима, зашто оне настају и како смањити њихов број. Ауторка је користила као узорак само одељења којима предаје како би испитала

делотворност наставних метода који су коришћени на часовима обраде, утврђивања и систематизације пре писменог задатка. На тај начин може се установити које технике су се показале успешним и које треба практиковати чешће, а које технике је потребно свести на минимум.

У писменим задацима примењена је анализа грешака као један од савремених метода у анализи тестова. Грешке су разврстане према врсти, бројности, тачном облику, узроку и извору. Такође наставник је одабрао глаголске облике и времена као предмет анализе јер они чине тежиште наставног плана и програма за енглески језик у првом разреду.

Када је реч о педагошком и психолошком профилу ученика, четворогодишњи смер углавном уписују ученици са нешто бољим постигнутим успехом у осмогодишњем образовању и на испитима мале матуре у односу на трогодишње смерове (минимум бодова за електротехничара је око 65), док се за трогодишње смерове одлучују ђаци са веома slabим успехом (минимум бодова за возача је око 50, а за лакирера око 40). У одељењима трогодишњег смера постоји и одређен проценат ученика ромске националности и ученика из социјално депривираних средина. На самом почетку школске године ђаци су на једном школском часу радили иницијални тест односно тест вишеструког избора који одређује ниво знања (тзв. placement test) како би се оценио ниво знања са којим ученици располажу. Резултати су показали да ученици поседују мешовите способности и да се распон нивоа знања креће од А1 до Б1 зависно од смера, одељења и самог ученика као појединца. Већина ученика је показала ниво знања на почетном нивоу, један део на основном нивоу, а средњи ниво врло мали број ученика. Неки ученици су само започели израду теста и одустали не одговоривши на пола питања. Уколико се узме оцена из енглеског језика у основној школи као мерило постигнућа успеха, један колега са вишегодишњим искуством првог дана сваке школске године усмено пита колико ученика је имало петицу, четворку, тројку, двојку и поклоњену двојку из датог предмета. Ученици му искрено и отворено кажу своје оцене. Петице и четворке су ретке, док највећи број ученика има оцене испод тројке.

Након иницијалног теста, ученици су такође радили неку врсту провере знања који садржи десет питања (нпр. What is your name?, How are you?, How old are you?, Where do you live?, What did you do last weekend?, итд.) на које се захтевао пун одговор. Питања, која наизглед делују прелако, тестирала су знање које су ученици донели из основне школе. Резултати су били поражавајући. Поставља се питање како је ученик са оваквим елементарним незнањем могао да заврши основну школу и шта може да научи у средњој школи када градиво не почиње од почетка. Поред слабог предзнања ученика, фактори који додатно отежавају извођење наставе су васпитно запуштени ученици, њихова немотивисаност, општа незаинтересованост, неодговорност за сопствени рад и недисциплинованост.

Како би ученици савладали одговоре на ова питања, наставник је оцењивао прваке усмено у пару симулирајући дијалог између њих уз постављање питања и

давања одговора. Наиме, испред ученика се налазио папир на коме су откуцане речи као сигнали (cues) које су ученика навели да постави питање, а други ученик одговара и поставља то исто питање (вежбају се и вештине слушања), па следеће питање и тако у круг. То је уједно био и један део припреме за писмени задатак.

Узимајући све ово у обзир, направљена су два врсте писменог задатка: један за електротехничаре за електронику на возилима (оглед) који ће стећи четворогодишње образовање и други са три задатка за трогодишње смерове – возаче моторних возила и лакирере. Вежбања у вези са стављањем одређеног глагола у загради у тачно време нису укључена у овогодишњи писмени задатак зато што је претпрошле године велики број ученика добио негативну оцену на тој врсти теста без обзира на неколико часова вежбања и утврђивања. Старији цењени је посаветовао наставника почетника да времена пита ученике преко превода, јер метајезик се није показао од велике користи да би ученици разумели времена.

Стога писмени задатак за четворогодишњи смер садржи четири задатка, први се односи на превод реченица из уџбеника са енглеског на српски (Ковачевић&Марковић, 2007), други на превод реченица са српског на енглески (у којима је фокус на временима), трећи задатак на одговоре на питања из текстова који су рађени на часу, а четврти на постављање питања на основу подвучене речи. Писмени задатак за трогодишње смерове има три задатка: одговоре на питања који су претходно рађени у пару, превод са енглеског на српски и превод са српског на енглески. За прелазну оцену потребно је било тачно урадити половину писменог задатка, који је дат у четири групе како ученици не би преписивали једни од других. У табели 1. дат је изглед писменог задатка за електротехничаре, а у табели 2. приказан је писмени задатак за возаче и лакирере.

I Translate into Serbian:	III Answer the questions:
1) Tea is not a drink, but a small meal. 2) Football is the most popular sport in England. 3) Manchester United is the most successful club in English football history. 4) The clock has slowed down only once on New Year's Eve because of heavy snow. 5) The bells of the Great Clock rang out across London for the first time in 1859.	1) Which country was the first to develop the rules for football? 2) When did the tradition of afternoon tea become popular? 3) How did Big Ben get its name? 4) When does Big Ben look spectacular? 5) What is Great Britain famous for?

II Translate into English:	IV Make questions:
1) Ја не волим спорт.	1) My phone number is 0642765582.
2) Он не игра фудбал сваки дан.	2) I watch TV and study every day.
3) Ја сам добио поклон јуче.	3) I am sitting now.
4) Ја нисам добио поклон јуче.	

Табела 1. Писмени задатак за четворогодишњи смер

I Answer the questions:	II Translate into Serbian:
1) What's your name?	1) Tea is served with cakes and sandwiches.
2) How are you?	2) Football is the most popular sport in England.
3) Where are you from?	3) The Football League was the first professional football league in the world.
4) Where do you live?	4) The clock has slowed down only once on New Year's Eve because of heavy snow.
5) How old are you?	5) Football offers everyone the chance to have fun from children to rich professionals.
6) What's your phone number?	III Translate into English:
7) What's your email address?	1) Она игра тенис сваки дан.
8) Where were you born?	2) Он не једе хлеб сваки дан.
9) What do you do every day?	3) Ја ћу играти фудбал сутра.
10) What are you doing now?	4) Ја нисам играо фудбал јуче.
	5) Ја сам отишао у школу јуче.

Табела 2. Писмени задатак за трогодишње смерове

АНАЛИЗА ГРЕШАКА И ТУМАЧЕЊЕ РЕЗУЛТАТА

Наредне табеле приказане су по угледу на два научна рада *Applied Error Analysis of Written Production of English: Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools, Jordan* (Zawahreh 2012) и *Error Analysis on Tenses Usage Made by Indonesian Students* (Ratnah 2013), али су прилагођене потребама тренутног истраживања. Наиме, примери са грешком и тачним обликом директно су унети у табелу ради прегледности. Завањхрех под узроке погрешно наводи и изворе, поистовећујући их, за разлику од Ратнаха који их раздваја као две засебне категорије, што ће учинити и аутор овог рада. Међутим, за разлику од Ратнаха који узроке интралингвалних грешака погрешно сврстава и у интерлингвалне грешке, аутор овог рада ће узрок интерлингвалних грешака објаснити само интерференцијом. Такође у раду ће се наћи и развојне грешке као извор грешака,

које не спомињу ова два аутора, што ће учинити саму анализу сложенијом и продубити разумевање грешака из угла два извора.

Грешке се јављају зато што се садашњост, прошлост и будућност у енглеском изражавају знатно већим бројем времена него што је то случај у српском (на пример, српски презент може се манифестовати кроз четири садашња времена у енглеском *Present Simple* (просто садашње време), *Present Continuous* (трајно садашње време), *Present Perfect* (садашњи перфекат) и *Present Perfect Continuous* (садашњи трајни перфекат). Грешака у облику (морфеми) (71) има скоро два и по пута више него у употреби (синтаксички ниво) (29). До истог закључка се дошло са ученицима осмог разреда у истраживању путем интервјуа (Dubravac&Begagić, 2013). Све грешке су описане према врсти, а објашњене према узроку и извору. Постоје грешке које се не могу јасно одредити да ли су развојне, интра- или интерлингвалног карактера. Уколико се ради о грешкама које могу бити и развојне и интерлингвалне, оне се називају у литератури неодређеним. Међутим, у литератури нема посебног назива за грешке које чине комбинацију развојних и интралингвалних са једне стране, и интерлингвалних и интралингвалних, са друге стране. Грешке које се могу објаснити аргументима за више од једног извора у овом раду назваћемо неодређеним.

Грешке у облику

У табели 3. нису приказане све грешке, него само најбројније (49). Према врсти грешке, највише има грешака изостављања (15), грешке додавања и погрешног облика има подједнак број (11), док комбинацију ове две врсте грешака има девет. Према извору, већина грешака су неодређене (27), за њих су дата два тумачења, затим следе интралингвалне (19) и веома мали број интерлингвалних (3). Уколико би занемарили развојне грешке, опет би више од половине чиниле интралингвалне грешке. Када је узрок у питању, уколико се узму у обзир само чисто интралингвалне (19) и интерлингвалне грешке (3), узрок првих предњачи погрешна хипотеза о појмовима (13), док хипергенерализација и незнање о ограничењу правила има по три.

Приличан број грешака се најчешће јавља (у првом, четвртном, осмом и десетом примеру) јер ученици, поред главног лексичког глагола као финитног глагола у *Present Simple* и *Past Simple* (просто прошло време), непотребно додају глагол *to be* (бити и јесам), правећи на тај начин у потврдном облику сложено време од *Present Simple* и *Past Simple* уместо простог. Мада се конјугација глагола *to be* (и глагола *to have got* само за *Present Simple*) прво учи у школама управо зато што се другачије мењају од свих осталих лексичких глагола у *Present Simple* и *Past Simple*, ученици и даље праве грешке. Наиме, датим глаголима се у одричном облику само додаје речца *not* иза глагола, док се упитан облик гради инверзијом односно када субјекат и глагол замене места. Код свих осталих лексичких глагола се у упитном и одричном облику додаје *DO* и *DOES* (за треће лице једнине) у *Present Simple*, а *DID* у *Past Simple*, који поседују

граматичко значење и без којих се могу направити дата времена. Потребно је разјаснити ученицима да не комбинују парадигме глагола *to be* (и *to have got*) и осталих лексичких глагола.

У првом примеру, вероватно је грађење српског перфекта као сложеног времена утицало на грађење *Past Simple* као простог у потврдном облику. Такође се облик *was* може протумачити као маркер за прошло време (према Mohamed et al., 2004: 91).

У другом примеру, ученик изоставља помоћни глагол *to be* у времену *Present Continuous*. Ова појава се може објаснити кроз морфолошке студије према којима деца чији је енглески J1 и J2 усвајају граматичке морфеме по сличном природном редоследу. Међу првим морфемама усваја се наставак за облик *-ing*, док помоћни глагол долази касније (Saville-Troike, 2012: 46-47). Други разлог је утицај матерњег језика јер је у српском презент просто време док се у енглеском састоји од две речи.

У трећем примеру, иако се *Present Simple* учи као прво време у школама, оно се последње усваја односно наставак *-s* се тешко усваја што се опет може објаснити кроз морфолошке студије. Такође ово се може тумачити као интралингвална грешка јер ученик није развио облик у потпуности.

У петом примеру, ученик можда доживљава *I'm* као цео субјекат уместо *I*, јер је раније напамет научио конјугацију глагола *to be* у *Present Simple*, не схватајући да је краћи облик помоћног глагола *am* у ствари *'m*.

У шестом примеру, види се да је ученик буквално превео ред речи у одричном облику у садашњем времену на енглески.

У седмом примеру, ученик генерализује правило заборављајући да се у трећем лицу једине *Present Simple* у одричном и упитном облику додаје помоћни глагол *DOES*, а не *DO*.

У осмом примеру, ученик уопште не разуме разлику у циљном језику и додаје помоћни глагол, водећи се преводом структуре српског перфекта као сложеног времена у односу просто време *Past Simple*. Помоћни глагол *am* у *Present Simple* буквално је превео са српског као *сам* јер се перфекат гради од презент глагола *јесам*.

У деветом примеру појављује се грешка дуплог обележавања (Dulay et al., 1982: 156) где су оба облика маркирана (*didn't* и *got*). Уколико је ученик посегнуо за *didn't* који је маркер за прошло време, други глагол мора бити у основном облику.

редни број	врста грешке	број	пример са грешком	тачан облик	узрок	извор
1.	погрешан облик + додавање	9	I was make a cake yesterday.	made	интерференција	Ие
					погрешна хипотеза о појмовима	Иа

2.	изостављање помоћног глагола to be	8	She listening to music now.	is listening	интерференција	Ие
					стратегије усвајања J1	Р
3.	изостављање наставка за облик -s	7	Big Ben look spectacular at night.	looks	непотпуна примена правила	Иа
					стратегије усвајања J1 хипергенерализација	Р
4.	додавање	6	I'm play computer games every day.	play	погрешна хипотеза о појмовима	Иа
5.	додавање	5	I'm was born in Belgrade.	was born	погрешна хипотеза о појмовима	Иа
6.	изостављање	3	He not eat bread every day.	doesn't eat	интерференција	Ие
7.	погрешан облик	3	He don't eat bread every day.	doesn't eat	хипергенерализација	Иа
8.	погрешан облик	3	I am not play football yesterday.	didn't play	интерференција	Ие
					погрешна хипотеза о појмовима	Иа
9.	погрешан облик	3	I didn't got a present yesterday.	didn't get	незнање о ограничењу правила	Иа
10.	погрешан облик	2	Where are you live ?	do you live	погрешна хипотеза о појмовима	Иа

Табела 3. Грешке у облику

Грешке у употреби (синтакса)

У табели 4. анализиране су најучесталије грешке (25) од којих су двадесет и три грешке погрешног облика и интралингвалног карактера, а само су две грешке изостављања и интерлингвалне природе. Узроци првих су незнање о ограничењу правила (15) и хипергенерализације (8), док је узрок других интерференција.

У првом и шестом примеру грешке се односе на незнање о ограничењу правила и погрешну употребу одређеног времена (нпр. *Present Continuous* уместо *Present Simple* јер се говори о радњи која се понавља и *Present Perfect* уместо *Past Simple* зато што се

тачно зна када се завршена прошла радња десила, а маркер за *Past Simple* је прилог за време *yesterday*). У другом, трећем и петом примеру узрок грешака се објашњава хипергенерализацијом јер Richard сматра да ученик настоји да на тај начин олакша и поједностави језик (према Mohamed et al., 2004: 91), посежући за једноставнијим обликом јер није савладао или учио сложеније (нпр. *Present Simple* уместо *Past Simple* и *Present Simple* уместо *Future Simple* (просто будуће време)). Иако се четврти пример може тумачити као хипергенерализација, пре је реч о интерференцији јер се ученик послужио дословним преводом (нпр. он је вероватно у свом међујезику, када се учила парадигма глагола *to be* у *Present Simple*, превео *am* на српски као краћи облик помоћног глагола *јесам* за прво лице једнине односно *је*, погрешно повезујући оба глагола преко превода). Стога би требало избегавати превод у овом случају.

редни број	врста грешке	број	пример са грешком	тачан облик	узрок	извор
1.	погрешан облик	13	What are you doing every day?	What do you do every day?	незнање о ограничењу правила	Иа
2.	погрешан облик	4	I make a cake yesterday.	I made a cake yesterday.	хипергенерализација	Иа
3.	изостављање	2	I play football tomorrow.	I will play football tomorrow.	хипергенерализација	Иа
4.	погрешан облик	2	I am born in Belgrade.	I was born in Belgrade.	интерференција	Ие
5.	погрешан облик	2	I don't get a present yesterday.	I didn't get a present yesterday.	хипергенерализација	Иа
6.	погрешан облик	2	I haven't received a present yesterday.	I didn't receive a present yesterday.	незнање о ограничењу правила	Иа

Табела 4. Грешке у употреби

ИСПРАВЉАЊЕ ГРЕШАКА

Према Кордеровим речима, ако је грешка средство помоћу којег ученик открива правила циљног језика (према Ellis, 1994: 48), онда би требало кренути од ње и спровести крајње упрошћену усмену анализу грешака са ученицима. Наиме, пре него што прегледа писмени задатак, наставник би могао да интервјуише ученике појединачно да одговарају на сва та иста питања усмено како би видео да ли ђаци могу сами да уоче грешке и објаснили због чега су изабрали дати облик или време или зашто ништа нису написали. На тај начин наставник би стекао бољи увид у учеников међујезик и схватио на основу одговара ученика да ли се ради о омашци (трема или страх као фактор) или грешци или због чега нису дали одговор. Да би ученици боље разумели грађење и употребу времена, наставник такође мора да пружи повратну информацију. Експлицитну повратну информацију наставник може да пружи када објашњава интерлингвалне грешке поредећи матерњи и циљни језик. Елис сматра да тако ученици могу да пореде циљни облик са правилима која важе у њиховом међујезику и припоје дати облик свом међујезику (према Falhasiri et al., 2011: 259). Поред експлицитних правила, интралингвалне грешке могу се објаснити индуктивно преко минималних парова тако што ће наставник активирати ученике наводећи их питањима на жељене одговоре и подстаћи на размишљање како би сами дошли до закључака и формулисали правила својим речима. С обзиром на то да се ученици у одељењу знатно разликују по предзнању, организовала би се појачана допунска настава, на којој би акценат био на механичким вежбањима да би се увежбали жељени циљни облици и додатну наставу, на којој би се вежбала употреба времена. На редовним часовима ученици различитих способности би се поделили у мање групе у којима би добили папире са њиховим грешкама на писменом које би исправљали и дали објашњење за одређену грешку да би се увежбали да уоче грешке. На крају се ученици поново тестирају како би се видело да ли су ови начини били делотворни. Усмени дијалози са питањима показали су се успешним јер су ученици имали прилику да вежбају вештине слушања и говора. На часовима обраде, наставник може да промени начин на који предаје времена. Наиме, колега са дугогодишњим искуством даје савет да се ђацима представи свако време помоћу цитата из чувених филмова на енглеском језику, нпр. *Future Simple* преко *I'll be back* из филма *Терминатор* или *Present Continuous* преко *Are you talking to me?* из филма *Таксиста*. С обзиром на то да скоро већина ученика већ зна ове реченице, лакше би научили времена за која се оне везују. Међутим, ученик мора да преузме одговорност за своје учење доласком на редовну и допунску наставу, израдом домаћих задатака, учењем код куће, доношењем материјала, учешћем на часу, слушањем песама, гледањем филмова, серија и емисија, читањем књига, новина и осталог штива на енглеском језику у слободно време. Већина ученика су углавном мотивисани оценом, док има ученика који не реагују на слабе оцене.

ЗАКЉУЧАК

Пошто се нису могле објаснити све грешке само на основу утицаја матерњег језика, из слабије верзије контрастивне анализе развила се анализа грешка која иде корак даље у односу на дату претходну теорију поредећи грешке са њиховим циљним облицима. Грешке су добиле на значају јер пружају увид у учениково знање и начин на који се усваја језик. У извођењу АГ највише пажње посвећено је описивању и објашњавању грешака зато што групишу грешке и откривају њихово порекло.

У практичном делу рада анализиране су грешке у вези са глаголским облицима и временима у енглеском језику које су сакупљене кроз писмене задатке ученика првог разреда Саобраћајно-техничке школе. Грешке су најпре описане према таксономији површинске структуре, а објашњене преко узрока и извора. Грешке које настају као резултат погрешног морфолошког облика два и по пута су фреквентније него грешке које се односе на погрешну употребу времена зато што већина ученика поседује слабо основно предзнање и интересовање, а при томе ометају наставника да одржи час. Иако је тешко приписати одређену грешку једном извору, уколико се нађу аргументи за оба извора, грешка се може назвати неодређеном. Према врсти грешке, међу морфолошким грешкама највише има грешака изостављања, додавања и погрешног облика. Према извору и узроку, већина грешака су неодређене, затим следе интралингвалне чији је узрок погрешна хипотеза о појмовима и веома мали број интерлингвалних. Међу грешкама у употреби су скоро све грешке погрешног облика и интралингвалног карактера чији је најчешћи узрок незнање о ограничењу правила. За разлику од претходних истраживања у којима је првенствено извор грешака интерлингвалне природе (Zawahreh, Chen, Dubravic&Begagić, Ratnah, Abdullah), мада се наводе и интралингвалне грешке на другом месту (Dubravic&Begagić, Ratnah), у овом истраживању грешке су неодређене и интралингвалне, док веома мало има интерлингвалних грешака. У погледу доминације интралингвалних грешака Елис и Фалхасири су дошли до истог закључка. За разлику од других истраживања, овај рад открива и проблематику грешака којима је тешко одредити један извор.

Анализа грешака може да послужи за унапређивање наставе. Како би ученици постали свесни грешака, у настави је потребно кренути од самих грешака да би се поновила правила и примери било дедуктивним или индуктивним приступом. Опремљен повратним информацијама од стране наставника, ученик мора да одговорно и активно учествује у учењу, испитује своје хипотезе, реконструише правила и мења међујезик како би његов међујезик више личио на циљни језик.

Литература

1. bin Abdullah, A. T. H. (2013). Error Analysis on The Use of The SimpleTense and The

- Simple Past Tense in Writing Essays Among TESL College Students. *International Journal of Education and Research*, 1(12), 1-11.
2. Chen, L. (2006). The effect of the use of L1 in a multimedia tutorial on grammar learning: An error analysis of Taiwanese beginning EFL learners' English essays. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 76-110.
 3. Dubravac, V. i Begagić, M. (2013). Analiza grešaka pri upotrebi glagolskih vremena u engleskom jeziku. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zenici*, 11(11), 81-99
 4. Kovačević, K. i Marković, G. (2007). Improving English. Engleski za prvi razred srednje škole. Beograd: ZUNS.
 5. Dulay, C. H. et al. (1982). *Language Two*. London: Oxford University Press.
 6. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
 7. Falhasiri, M., Tavakoli, M., Hasiri, F., & Mohammadzadeh, A. R. (2011). The Effectiveness of Explicit and Implicit Corrective Feedback on Interlingual and Intralingual Errors: A Case of Error Analysis of Students' Compositions. *English Language Teaching*, 4(3): 251-264.
 8. Gass, M. S. and Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York and London: Routledge.
 9. Lightbown, P. M. and Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
 10. Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.
 11. Mohamed, A. R., Goh, L. L., & Eliza, W. R. (2004). English errors and Chinese learners. *Sunway Academic Journal*, 1: 83-97.
 12. Ratnah (2013). Error Analysis on Tenses Usage Made by Indonesian Students. *Journal of Education and Practice*, 4(6): 159-169.
 13. Richards, J.C. (1970). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. San Francisco: Tesol Convention.
 14. Robinson, P. (2013). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge.
 15. Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
 16. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillian Books for Teachers.
 17. Zawahreh, F. A. S. (2012). Applied Error Analysis of Written Production of English Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools, Jordan. *International Journal of Learning and Development*, 2(2): 280-299.

Irena P. Radić
Faculty of Philology, University of Belgrade
Traffic and Technical School Zemun

THE ERROR ANALYSIS OF TENSES IN THE ENGLISH WRITTEN TESTS IN
FIRST-GRADE STUDENTS IN THE TRAFFIC AND TRANSPORT ENGINEERING
VOCATIONAL HIGH SCHOOL IN ZEMUN

Abstract: Seeing that tenses in the English language are distributed and perceived differently from the Serbian ones, this paper deals with the error analysis of tenses in the written tests of the first graders in the Traffic and Transport Engineering High School. The aim of this research is to determine the types of mistake, their sources and causes. The first part of the paper deals with the theory about error analysis, error description, its explanation and detailed error classification and the methodology, whereas the second one focuses on the research itself, the analysis and interpretation of results and the ways of error correction.

Regarding error classifications, some authors define the same terms differently (developmental errors) and it is necessary to opt for one definition. In addition to this, in the literature the names of errors that spring from two different sources are not coined except for ambiguous errors (a combination of a developmental and interlingual error). In this paper such errors will be named ambiguous. As for methodology, 75 students aged 15-16 were involved in the study since the author was teaching these students. Therefore, the author can check whether some of the strategies in classroom were successful or not. The subjects enrolled on different vocational profiles and had a modest and low overall score. Most participants have got beginner and elementary level of English even though they had been learning it for eight years in primary school. Apart from the poor knowledge, other factors that impede the teaching and learning processes are undisciplined, unmotivated, uninterested, irresponsible and neglected students. To obtain data, the researcher used a written test including controlled practice – translation exercises and answering basic questions. The results have shown that students tend to make twice as many errors in the form than in the usage. According to the surface structure taxonomy, the former are mostly errors of omission, misformation and addition, the latter are almost all errors of misformation. Considering the source and cause, morphological errors are predominately ambiguous i.e. they cannot be explained using only one source. Surprisingly, the rest of morphological mistakes are intralingual due to false concepts hypothesized whereas there are only few interlingual ones. Errors in usage are almost all intralingual stemming from mostly ignorance of rule restriction and overgeneralization. To reduce the number of errors, an error is a starting point in teaching and learning. After the test, the teacher can interview students individually to answer the same questions to see whether they can notice their own mistakes and state the reason for such a choice. Thus the teacher can discriminate between

errors and mistakes. The teacher can also give corrective feedback explicitly in explaining interlingual errors comparing mother tongue and target language and implicitly in explaining intralingual ones using minimal pairs. Given mixed ability classes, students can attend remedial classes where they will practise form-based tasks and additional classes where they will practise usage of tenses. Students can also be handed out pieces of paper containing their mistakes and can do peer-editing. Since dialogue in pairs proved successful, the teacher may include famous film catchphrases and introduce more exercises in terms of listening and speaking. However, at the end of the day, students should take responsibility for their own learning.

Key words: the usage of tenses, verbal forms, error correction, error classification, sources, causes.

Рад је примљен 12. 11. 2018. године, а рецензиран 05. 12. 2018. године

Владимир Живановић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018.
УДК: 37.016:796]:159.947
стр. 237 - 250

МОТИВАЦИЈА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ И СПОРТУ

Резиме: Мотивација ученика у васпитању најделикатнији је део посла са који се данас суочавају наставници, тренери и остали учесници у развоју деце. Правилно разумевање мотива и мотиватора који утичу на ученике велики је корак ка остварењу не само циљева у смислу физичког васпитања већ и циљева који су везани за правилно усмеравање ученика ка правом животном путу. Кроз рад смо анализирали мотивацију код деце и које су њене главне карактеристике, као и све оно што утиче на учење и правилан интелектуални развој ученика, до саме мотивације у физичком васпитању и на крају мотивације у спорту. На овај начин заокружили смо све сегменте који се тичу улоге наставника у развојном процесу ученика без обзира које ће њихово животно опредељење бити. Када се целокупна анализа узме у обзир закључујемо следеће: Постизање циља наставника па са њима и ученика своди се на стручно разумевање мотива и саме личности, као и индивидуалан приступ сваком појединцу кроз анализу свих елемената који утичу на развој и мотивацију ученика.

Кључне речи: мотивација, ученик, учење, наставник, физичко васпитање, спорт.

УВОД

Назив мотивација потиче од латинског глагола „movere”, што значи кретати се. Мотивација је унутрашња покретачка сила која нас снабдева покретачком снагом за остваривање циљева и задовољавање потреба. Она нас наводи на одређену активност. Оног који је мотивисан нешто покреће, он је истрајан, усредсређен на неку ствар,

посвећен је можда неком духовном, спортском или креативном достигнућу. Мотивација нас тера да нешто предузмемо или остваримо (Леман, 2008).

Мотивисано понашање укључује усмереност ка циљу којем особа тежи, залагање или спремност да се уложи труд или напор да би се он постигао и извесну упорност, истрајавање у том напору до постизања циља, без обзира на придики, друге изазове или препреке на које се наилази (Требјешанин, 2009).

Наш мозак је по природи програмиран за мотивацију на учење-сазнање, схватање нечег новог односно овладавање неком вештином он награђује дејством хормона среће. (Леман, 2008).

Мотивација је унутрашња снага личности и врло тешко ју је прецизно мерити. У савременим условима мотивација постаје све више значајна вештина којом лидери ефикасно морају да овладају како би били успешни (Ерић, 2000).

Познавајући колико је мотив значајан у свим подручјима људских активности као и у физичким вежбама, зато је значајна мотивација ученика у настави физичког васпитања и зато треба овај вид наставе ученицима приближити што више (Хавелка, 2000).

Физичко васпитање на јединствен начин доприноси учењу, личном развоју и здрављу ученика. Сви ученици имају право на физичко васпитање које промовише широку физичку компетенцију и познавање физичких активности, раст и развој, разумевање важности здравог животног стила, самопоштовање у контексту физичке активности, интерперсоналне вештине, као и целокупно интересовање и бављење физичком активношћу.

Питање које се поставља је : Које су то снаге које покрећу личност на активност? Мотивација је процес покретања одређених активности ради остваривања одређених циљева, а чиниоци који покрећу на активност и који усмеравају ту активност називају се мотиви. Мотив увек представља извесну тежњу за нечим, за циљем којем тежи. Посебно се издвајају две врсте мотива: унутрашњи и спољашњи. Постоје различите врсте жеља које мотивишу човека на одређену активност. Поставимо ствари на следећи начин: ако постоји жеља за, рецимо, сазнањем, ако је активност задовољавајућа сама по себи, онда говоримо о унутрашњој мотивацији. У случају спољашње мотивације радња се изводи јер за то постоји неки спољашњи „разлог”. Оно што је важно је циљ који се постиже датом активношћу, а не сама активност.

Код ученика се јављају различити мотиви за њихово укључивање у спорт и само бављење, односно наставак бављења тим спортом. Ученике мотивишу различити мотиви, а неки од њих су жеља односно потреба за дружењем и пријатељством, потреба за игром и забавом, потреба да се науче нове вештине, да се доживи узбуђење такмичења (Бачанац, 2009).

Полазећи од претпоставке да је у спорту основна компонента такмичење и вредновање ученика, истраживање мотива постигнућа, као важне диспозиције у структури мотивације спортиста је потпуно оправдано и разумљиво (Милојевић, 2004).

РАЗВИЈАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ

Развијање мотивације је сложен процес из разлога што постоје разноврсни мотиви и начини на које се испољавају и одређених чинилаца који на њих утичу, али већина њих, поготово ако се ради о унутрашњој мотивацији, развијају се у процесу социјализације и васпитања.

У случају деце пракса показује да дете обавља неку активност не зато што очекује награду (похвалу, поклон) која долази споља, већ сама активност делује детету као награда, и обављање саме активности представља задовољство. У корену унутрашње мотивације налази се мотив радозналости и мотив постигнућа.

Када говоримо о мотиву за постигнућем важно је схватити да је то сложен мотив и снажан покретач активности. Мотивација нас тера да нешто предузмемо или остваримо (Леман, 2008).

Како се манифестује мотив за постигнућем - у тежњи да се постигне успех, (осећање поноса) у некој активности. Те активности могу бити различите у зависности од пола, узраста и др.. Мотиви за постигнућем налазе се у учењу, спорту, послу. Поента је постићи успех, а избећи неуспех који у себи носи одређену врсту осећања стида. У својој суштини мотив за постигнућем представља извесну тежњу за достизањем одређених стандарда.

Ова врсте мотивације припада унутрашњој мотивацији са осећањем компетенције. У суштини мотивација за постигнућем садржи низ спољашњих и унутрашњих мотива, који су у самом процесу прешли у унутрашње. Главни елементи који утичу на мотивацију постигнућа су: потреба за компетентношћу, ниво аспирације, самопотврђивање, самоуважавање, потреба за социјалним угледом. Ова врста мотивације уочава се већ у првим годинама живота детета, јер су деца у том узрасту већ способна да спознају циљ неке активности и уложе одређени напор да га остваре и да реагују на успех и неуспех.

У зависности од личности детета ова врста мотивације се појављује у различитом добу али до поласка у школу већина деце је поседује. Разликовање се уочава у степену захтева које они себи постављају: неки постављају високе захтеве и теже да их остваре и снажно реагују на успех и неуспех. Примарни мотив је радозналост која у великој мери покреће интелектуалну активност. Улога васпитача је у случају мотивације код деце кључна у смислу препознавања радозналости и правилног одговора на исту.

Мотивација за учење се може проучавати на два различита нивоа. Општа мотивација за учење трајна је и широка диспозиција која се испољава као тежња за усвајањем знања и вештина у различитим ситуацијама учења. Трајна диспозиција значи да општа мотивација за учење, кад се једном развије, траје целог живота-током целог школовања, на радном месту и у свакодневним животним ситуацијама. Широка диспозиција значи да се мотивација односи на различите области, а не само на одређену лекцију или садржаје.

Специфична мотивација за учење односи се на мотивацију ученика за усвајање садржаја у одређеном школском предмету или области. Неки ученик може бити мотивисан за учење само на часовима на којима се играју спортске игре, или на часовима где се нпр. вежба гимнастика или атлетика.

Општа мотивација има свој извор у самом ученику и резултат је његовог искуства са школом и учењем. Она је стабилнија и њено мењање захтева више времена и напора. Специфична мотивација више зависи од спољашњих чинилаца, као што су понашање наставника и садржај који се учи. На њу се лакше може деловати и може се мењати различитим стратегијама подучавања и контролисања понашања (Визек Видовић, Влаховић-Штетић, Ријавец, Миљковић, 2014).

Мотив постигнућа садржи низ спољашњих и унутрашњих мотива зависи, понајвише од васпитних утицаја. Мотивација је заједнички појам за све унутрашње факторе, уједињујући интелектуалну и физичку енергију, иницијативу и организацију индивидуалне активности у усмеравању понашања, одређујући му смер, интензитет и трајање (Бахтијаревић, 1999).

Навешћемо неколико примера који значајно утичу на развијање ове врсте мотивације: научити и навикнути децу да себи постављају реалне циљеве и да планирају активности којима ће се ти циљеви остварити; наставник мора да води рачуна да захтеви које поставља детету морају бити у складу са узрасним карактеристикама деце, њиховим могућностима и да раде на томе да се развије самосталност у постављању циљева; емоционално поткерпљивање за постигнуте резултате; подстицање деце за такмичењем са другом децом или са самим собом.

Оно што је кључно раздвојити је да на развој детета поред васпитно - образовног програма утиче и како ће дете тај програм прихватити, наставник има велику улогу у приближавању тог програма детету и обезбеђивању разумевања тог програма на прави начин, јер ако у тој фази васпитач не обрати довољно пажње рад је узалудан. Примера ради преношење готових знања и давање готових одговора на питања деце није основна улога наставника већ помоћ детету да само конституише своје знање. Уколико наставник поставља добра питања то ће изазвати радозналост и потстицај на размишљање. Основни циљ је стварање истраживачког духа и начин долажења до одговора, а не сам одговор.

Обезбеђивањем одговарајућих средстава за рад развијаће се физичко сазнање које је неопходно за развој виших менталних процеса. Усмеравањем, вођењем и постављањем правих питања, постиже се жеља за сазнањем, подстиче се способност на размишљање и закључивање.

Да би педагошки колектив утицао на позитиван развој сваког детета, наставник мора да моделира микрогрупе. Кооперација међу децом као и други облици социјалних односа нарочито долазе до изражаја у групном облику рада.

МОТИВАЦИЈА И УЧЕЊЕ

Према Ковингтоновој теорији (према Визек Видовић и сар., 2014), људи углавном имају склоност да другима прикажу позитивну слику о себи. То вреди и за ученике у школи који позитивно вреднују своје школско постигнуће, без обзира како је то постигнуће објективно. Због тога успех приписују себи, а неуспех спољашњим околностима.

Ученици који су мотивисани за учење увек су постизали успех. Оно што је изазов за васпитача, али и за родитеља је стимулисање и оснаживање мотивације за учење. У овом делу ћемо више говорити о фазама мотивације и учења са посебним нагласком на утицај васпитача на мотивацију ученика. Као што смо већ рекли постоји унутрашња (интринзична) и спољашња (екстринзична) мотивација, а у наставку ћемо указати на елементе ове две врсте мотивације у случају учења. Аспекти (облици, форме и врсте) мотивације, повезани са учењем и подучавањем најједноставније се могу овако приказати:

Екстринзична (спољашња) мотивација:

- ☐ усмерена је на испуњавање обавеза у предмету,
- ☐ под снажним је утицајем подстицаја или притисака који долазе споља,
- ☐ води ка површном приступу учењу и страху од неуспеха,
- ☐ резултати учења нису флексибилни и не могу се лако превести у различите контексте примене (знања су “крута”).

Интринзична (унутрашња) мотивација:

- ☐ одражава лични циљ,
- ☐ произлази из интереса за подручје учења,
- ☐ зависи од личног ангажовања у задацима који се могу одабрати,
- ☐ зависи од осећаја сопствене компетенције и самоуверености,
- ☐ води према дубинском приступу учењу и разумевању концепата,
- ☐ резултати учења су флексибилни и могу се лако превести у различите контексте примене.

Поред ово две врсте мотивације говорили смо и о мотивацији која је усмерена ка постигнућу. У наставку ћемо видети на који начин она утиче на учење.

Мотивација усмерена ка постигнућу:

- ☐ компетитивна је, али може да постане егоистична и себична,
- ☐ усредсређује се лични ниво постигнућа,
- ☐ зависи од успешног управљања временом и организацији учења,
- ☐ гледа на задатке као на личне изазове,
- ☐ води ка стратешком приступу учењу,
- ☐ резултати учења обично су осетљиви за различите контексте, али нису осетљиви спрема људи.

Оно на шта је посебно важно обратити пажњу је повезаност ових врста мотивације (спољашња, унутрашња, усмерена ка постигнућу) са приступима учењу. Како се у пракси показало ученици приступају учењу на један од три начина (дубински приступ, површински приступ и стратешки приступ). Они ученици који приступају дубински, желе да уоче смисао предмета, да га разумеју, да се ангажују, анализирају и смештају у неки контекст. Ученици са површинским приступом нису заинтересовани за разумевање предмета – њихова основна мотивација је добијање добре оценое. Занима их само шта треба да се уради да би се добила оцена, а не постизање квалитетних знања.

Ученици који заузимају стратешки приступ учењу (прицип постигнућа) желе да остваре добар успех у настави и да се организују тако да направе равнотежу између улагања напора и постизања резултата. Иако је дубински приступ учењу пожељан постоји и комбинација која даје такође јако добре резултате. То је комбинација дубинског и стратешког приступа учењу.

Оно што свакако наставници треба да имају у виду при разматрању овог подручја, јесте веза између циљева учења, очекиваних резултата и наравно наставних метода којима се намерава остваривање циљева учења и метода вредновања знања односно остваривања циљева учења и очекиваних резултата учења.

Повезаност мотивације, приступа учењу и приступа подучавању.

Јасно је да су мотивација за учење и приступи учењу у великој мери повезани са наставником у следећем смислу: његовим концепцијама учења и подучавања, а понајвише његовом приступу подучавању. То зависи од циљева самог наставника.

Уколико наставник сматра да је подучавање у основи оснаживање разумевања даваће једне резултате и имаће једну врсту приступа док ће наставници који сматрају да је подучавање само пренос информација имати другачије резултате и другу врсту приступа. Оно што се у данашњем школству у великој мери занемарује је у ствари одговорност самог наставника за постигнуте резултате ученика.

МОТИВАЦИЈА И ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА

Вредновање знања може бити добар извор мотивације, поготово за ученике који имају стратешки приступ учењу, али није ретко да се то претвори у супротност. Догађа се да баш да ученик постане демотивисан остављајући му само елементе спољашње мотивације. Навешћемо неколико примера шта се све то може догодити у овом случају:

- ☐ Учесталост провере знања може бити пречеста, па се може догодити да је учење подстакнуто искључиво провером знања.
- ☐ Начини провере знања нису разнолики, па се догађа да не «покривају» различите вештине и знања.
- ☐ Уколико се вреднује свака активност, ученици ће се устручавати од учења путем покушаја и грешења.
- ☐ Иако вредновање знања може бити један од важнијих начина давања повратне информације о учењу, наставници имају све мање времена за давање детаљне и правовремене повратне информације. Може се догодити да се повратна информација добије прекасно.

У мотивацији могућа је обрада садржаја на 3 нивоа:

- ☐ перцептивна – памћење и повезивање материјала према слици, звуку, ритму,
- ☐ категоријска – проналажење битних заједничких обележја према којима их сврстава у групе или категорије,
- ☐ семантичка – у којој се проналази смисао, значење и повезаност градива.

За мотивацију ученика је најважнији његов доживљај да може : да постигне успех у учењу (компетенција), да може да утиче на резултат учења (аутономија), да припада некој заједници (осећај припадности). Већина ученика се неће трудити да успе у задатку који сматрају претешким, а и супротно уколико им је задатак лаган сматраће да није вредан труда. За добро подучавање најважније је константно подстицати ученика на учење и пуно од њега очекивати (али не превише).

Предуслов за успешно мотивисање ученика је развијање његове позитивне слике о себи. Да би ученик стекао ту слику јако су важни следећи елементи :рад са родитељима, омогућавање успеха, изградња толеранције неуспеха, освешћивање емоција поноса и самопоштовања.

МОТИВАЦИЈА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Физичко васпитање је планска и систематска активност којој је циљ да путем физичког вежбања у правцу свестраности и путем тренинга у правцу стваралаштва у одређеним спортским гранама развија људску личности у смислу остварења васпитног циља" (Лескошек, 1980).

Како бисмо боље објаснили појам мотивације у физичком васпитању ученика важно је разумети кључне карактеристике мотивације код деце. Основна карактеристика људи јесте њихова активност (игра, учење, рад).

Физичко васпитање на јединствен начин доприноси учењу, личном развоју и здрављу ученика. У готово 90% земаља у свету, физичко васпитање је обавезан предмет. Сви ученици имају право на физичко васпитање које промовише широку физичку компетенцију и познавање физичких активности, раст и развој, разумевање важности здравог животног стила, самопоштовање у контексту физичке активности, интерперсоналне вештине, као и целоживотно интересовање и бављење физичком активношћу. Физичко васпитање би требало да буде својеврсна одскачна даска за бављење спортом и физичком активношћу током читавог живота.

Према Матићу циљ физичког васпитања је подмирење основних биопсихосоцијалних потреба ученика за физичким активностима, формирање правилног схватања и односа према њима и трајно подстицање ученика да физичке активности уграде у свакодневни живот и културу живљења уопште (Матић, 1992). Међутим, анализа тренутног стања физичког васпитања како код нас тако и у свету показује да физичко васпитање често не пружа ученицима искуства која би за њих имала лично значење и била социјално релевантна. Садржаји и активности који се нуде у настави физичког васпитања не повезују се са вредностима и интересовањима деце и младих данас, тако да изостаје очекивани трансфер из наставе физичког васпитања у свакодневни живот.

Већину програма физичког васпитања карактерише релативно мали број активности и оријентација на спортско такмичење, па школско физичко васпитање остаје по страни у односу на актуелну културу младих и важне социјалне трендове. У идеалном случају, физичко васпитање би требало да омогући ученицима да стекну значајан део препоручене дневне дозе физичке активности. Међутим, интересовање и учествовање у физичком васпитању опадају са узрастом.

У адолесценцији, проценат ученика који активно учествују барем на половини часова физичког васпитања опада са 55% на 24%, а опадање је драстичније код ученика него код ученика (Ђорђевић и Тубић, 2010). Неки ученици се веома мало залажу током часова физичког васпитања, док други потпуно избегавају учешће, односно присуствовање настави или понекад, изостаје са часова физичког васпитања. Мало је

вероватно да ће ови ученици имати очекиване користи од наставе физичког васпитања, односно да ће се у слободно време, без неке спољашње принуде (или подстицаја), бавити физичком активношћу.

Заиста, у време када бављење физичком активношћу постаје ствар слободног избора, а не више нешто што организују и спроводе одрасли (родитељи и/или школа), проценат младих који се баве физичком активношћу драстично опада. Искуства у настави физичког васпитања веома утичу на одлуке у вези са бављењем спортом. Негативна искуства неповољно утичу на актуелну мотивацију адолесцената за бављење спортом. Као негативна искуства у настави физичког васпитања појављују се осећање досаде, осећање некомпетенције и негативно вредновање ученика од стране вршњака.

Позитивна искуства односе се на могућност избора и бављења нетрадиционалним активностима. Ученици који су задовољни на часовима физичког васпитања, много су активнији физички ван школе. Смер мотивације за физичко васпитање јако варира, за неке ученике је физичко васпитање најомиљенији део наставног дана, а за друге представља главни узрок стреса и повод да ученици изостају из школе. Мотивација ученика несумњиво представља једну од кључних одредница стварних домета наставе физичког васпитања. Наиме, мотивација је важна не само зато што доприноси постигнућу ученика, већ и зато што сама по себи представља значајан образовни исход.

Разумевање мотивације ученика у физичком васпитању може да помогне унапређењу квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента који промовише ангажовано и истрајно учешће ученика, те омогућава трансфер понашања између школе и слободног времена.

Наставник је кључни фактор подстицања мотивације ученика и промовисања одређене климе на часу. Наставници својим односом према ученицима могу да утичу на њихову унутрашњу мотивацију. Два основна стила интеракције са ученицима су контролишући и онај који подржава аутономију ученика (Ђорђевић и Тубић, 2010). У првом случају наставници контролишу понашања ученика тако што одређују шта, како и када ће се радити на часу. У другом случају остављају простора ученицима да доносе одлуке и самостално праве изборе.

Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено.

Задаци физичког васпитања су у функцији циља физичког васпитања. Они се свode на развој и одржавање физичких способности, обуку и усавршавање природних и изведених облика кретања (умења, вештина) спортско-техничко образовање, стицање знања из области физичке културе и вежбања, формирање уверења о вредности

физичког вежбања и формирање навика да се физичким вежбањем бави (Вишњић, Јовановић, Милетић, 2004).

Наставник физичког васпитања мора потпуније познавати природу процеса мотивације у циљу креирања адекватне мотивационе климе и наставних стратегија које промовишу активно учествовање, задовољство и осећање компетентности сваког ученика понаособ.

МОТИВАЦИЈА У СПОРТУ

Код ученика се јављају различити мотиви за њихово укључивање у спорт и само бављење, односно наставак бављења тим спортом. Ученике мотивишу различити мотиви, а неки од њих су жеља односно потреба за дружењем и пријатељством, потреба за игром и забавом, потреба да се науче нове вештине, да се доживи узбуђење такмичења (Бачанац, 2009).

Како сваки спортиста тако тренер спонтано у себи развија својствено гледиште о томе шта је мотивација, односно теорију о томе шта мотивише остале спортисте. То гледиште се развија на основу онога што појединац зна да га је мање или више мотивисало у такмичарским ситуацијама у спорту којим се бави. Основни проблем оваквог схватања мотивације је то што појединачно искуство не може важити за сваког спортисту у сваком спорту. У великој мери то зависи од саме личности. Неки спортисти имају такве особине личности које им дају предиспозиције за успех и самим тим постижу високе нивое мотивације, док други уз исте услове имају мању мотивацију и мање личних циљева и жеља у спорту. Спортисти се налазе у разним ситуацијама али оно што је неизбежно је да их специфичне ситуације мотивишу.

Поред тога тренер има велику улогу, јер он први мора да препозна која ситуација мотивише спортисту и да самим тим покуша да створи атмосферу која ће учинити да спортиста буде мотивисан. Ово правило важи за све спортове свеједно да ли се ради о индивидуалном или тимском. Стварање “позитивне климе” од стране тренера је кључно за повећање мотивације код спортиста.

Сваки појединац а тако и спортиста има своје свесне и несвесне разлоге зашто се понаша на одређени начин. Ти разлози се дефинишу као мотиви. Мотиви усмеравају спортисту ка тачно одређеном циљу. У спорту је јако важно знати шта мотивише спортисте за почетак бављења спортом, останак у одређеном спорту као и разлоге за престанак бављења тим спортом. Постоје бројни мотиви које истраживачи наводе као важне за почетак бављења одређеним спортом: учење вештина, побољшање здравља, дружење са пријатељима, побеђивање у такмичењима.

Мотивациона клима која је усмерена на задатак се ствара кад тренер наглашава самоупућивање и учешће у задатку као критеријум за одређивање успеха и неуспеха (Liukkonen et al. 2007).

Између мотивационе климе овладавања задацима и интринзичне мотивације доследно се констатује позитивна релација при чему базичне психолошке потребе делују као медијатори утицаја мотивационе климе на мотивацију ученика (Ђорђевић и Тубић, 2010).

Као што смо раније споменули сви мотиви се деле на унутрашње и спољашње па тако и мотиви спортиста. Оно што је такође јако важно да ли спортисти сматрају да постоји повезаност између њихових напора (уложене енергије) и резултата. Немотивисани ће бити они који сматрају да не постоји наведена повезаност односно да нешто изван њихове контроле утиче на резултат. Они спортисти који сматрају да њихов уложен напор и квалитет извођења утиче на резултат, по правилу ће бити мотивисани за вежбање и усавршавање.

Постоје два начина на које спортисти перципирају своју успешност у активности којом се баве. Екстринзично оријентисани спортисти вреднују своја постигнућа упоређујући их са другим спортистима. За њих је успех када постигну бољи резултат од супарника. Они бирају или претешке или прелаче циљеве. Након неуспеха њихова мотивација и ангажман опадају. Проблем код оваквих спортиста је што се у спорту не може увек утицати на све спољашње околности (нпр.суђење, игра противника...). Због тога ни резултат није у складу са резултатима. У таквим ситуацијама код спортиста са израженом екстринзичном оријентацијом могу појавити негативне емоције, попут губитка самопоуздања чији је резултат често одустајање од спортске активности.

Спортисти који су изражено интринзично оријентисани, истрајни су у достизању циљева чак и када све не иде по плану. Они су склони ка бирању умерено тешких циљева, а након резултатског неуспеха, квалитет извођења и ангажман им не опадају. На усмереност спортисте ка извођењу или према резултату велики утицај има и околина, а на првом месту тренер. Пол и врста спортске активности такође могу утицати на усмереност спортисте.

Тренер мора бити врло пажљив при одабиру речи за мотивисање спортиста с обзиром на то да превише разговора у мотивацији спортиста може бити контрапродуктивно основној тежњи, успеху у обављању задатака. Истраживање мотивације у бављењу спортом је комплексна проблематика чији су основни елементи предност, упорност, спремност на одрицање, воља да се пређе преко препрека и способност да се што пре пређе преко пораза. Да би појединац био успешан у тренерском послу није довољно да познаје само једно од наведених подручја него је потребно да познаје више подручја због њихове непрекидне интеракције, те треба знати да њихова синергија даље много боље резултате него свако подручје посебно. Не тако

редак проблем је некомпатибилност мотивацијског профила спортисте и његовог тренера, што може негативно да делује на мотивацију спортисте.

ЗАКЉУЧАК

Познавајући колико је мотив значајан у свим подручјима људских активности као и у физичким вежбама, зато је значајна мотивација ученика у настави физичког васпитања и зато треба овај вид наставе ученицима приближити што више (Хавелка, 2000).

Можда нисмо увек свесни колико је важно да, радећи неки посао, у потпуности разјаснимо која је његова сврха и који нам је циљ. Ако за наш циљ ставимо пуко савладавање наставног градива склони смо томе да предвидимо мноштво утицаја који ће нас онемогућити у његовом остваривању. Зато је добро поставити шири циљ, не само стицање знања и савладавање наставног програма. У нашем случају циљ би могао бити да ученици, кроз остваривање наставног програма, што боље упознају и науче да искористе и развију своје могућности. Значи, циљ је да ученик спозна шта може и да трудом и радом научи како то и да постигне. Ниво постизања биће различит за сваког ученика, али је важно да тај ниво постизања подижемо што више. Тако постављен циљ баца сасвим ново светло ка школи, поставља другачије захтеве и тражи нови приступ осмишљавању наставе. Такав циљ тражи другачије предуслове за успешно одвијање наставе и поставља друге критеријуме успешности. Да би ученици спознали и искористили своје могућности врло је важна атмосфера у којој раде. Другим речима, за остваривање нашег циља важно је да се ученици у школи добро осећају и да кроз такав позитиван угођај прихватају и позитивне животне ставове и трајно их уграђују у свој систем вредности.

Наставник примењује методе и облике рада, и путем садржаја наставе, коришћењем опробаних метода, врши утицај на ученике. Он је посредник између наставних садржаја и ученика, између друштвених потреба, норми и ученика. Циљ је да се васпитно-образовним утицајима на ученике постигну позитивни резултати. Наставник то чини посредством садржаја наставе.

Наставник се, мање или више успешно, служи дидактичким принципима. Он утиче на мотивацију ученика за рад и прати резултате наставе (Вишњић, и сар., 2004). Ученици у школи треба да имају окружење које им помаже да нађу свој идентитет, прођу кроз тешко раздобље адолесценције и квалитетно одаберу свој пут у живот. Ако уместо тога школа повећава фрустрације, несигурност и проблеме које деца доносе из породице, или их чак и сама ствара, онда директно доприноси бегу младих у агресивност и деликвенцију. Није довољно да наставник објасни ученицима шта и *како* треба да раде, већ је са аспекта интернализације и интеграције регулације понашања, једнако важно да знају зашто то раде. (Ђорђевић и Тубић, 2010).

Литература

1. Бачанац, Љ. , Петровић, Н. , Манојловић, Н. (2009). *Приручник за родитеље младих спортиста*. Београд: Републички завод за спорт.
2. Бахтијаревић, Ф. Ш. (1999). *Менаџмент људских потенцијала*. Загреб: Голден маркетинг.
3. Вишњић, Д. , Јовановић, А. , Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд. Факултет спорта и физичког васпитања.
4. Визек Видовић, В. , Влаховић-Штетић, В., Ријавец, М., Миљковић, Д. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Klett.
5. Ђорђић, В. и Тубић, Т. (2010). *Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања*. Зборник Института за педагошка истраживања.
6. Ерић, Д. (2000). *Увод у менаџмет*. Београд: Чигоја.
7. Лескошек, Ј. (1980). *Теорија физичке културе*. Београд: Нипро.
8. Леман, И. (2008). *Мотивација са тестом и вежбама*. Мунит/Немачка: Лагуна.
9. Liukkonen, J., Auweele Y.V., Vereijken, B., Alfermann, D., & Theodorakis, Y. (2007). *Psychology for Physical Educators: Student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics.
10. Милојевић, М. (2004). *Психологија спорта и вежбања*. Ниш. Факултет физичке културе.
11. Матић, М. и сарадници (1992). *Физичко васпитање*. Ниш. Факултет физичке културе.
12. Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд. Учитељски факултет.
13. Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.

Vladimir Živanović
University of Belgrade
Faculty of Teacher Education

MOTIVATION IN PSYCHICAL EDUCATION AND SPORT

Abstract: Students' motivation in education is the most delicate part of the work with which is now facing teachers, trainers and other participants in the development of children. Proper understanding of the motives and motivators that influence the students is a major step towards achieving the objectives not only in terms of physical education, but also the objectives related to the proper direction of students to the right path of life. Through the work we analyze the motivation of children and what are its main features, as well as everything that affects learning and proper intellectual development of students, to their own motivation in physical education at the end of motivation in sport. In this way, we rounded up all segments concerning the role of teachers in the development process of students no matter what their life will be a preference. When the entire analysis takes into account, we conclude the following: Achieving the goal but the teachers and students with them comes down to a professional understanding of the motives and the personality and individual approach to each individual through the analysis of all elements affecting the development and motivation of students.

Keywords: motivation, student, learning, teacher, physical education, sport.

Рад је примљен 19. 10. 2018. године, а рецензиран 05. 12. 2018. године

КОМПЕНТЕНТАН НАСТАВНИК У ИНТЕРКУЛТУРАЛНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У раду се разматрају појмови интеркултурално: образовање, компетенције, принципи и комуникација као средство у борби против дискриминације и нетолеранције. Указује се на потребу прилагођавања образовног система савременим токовима друштва. Улога наставника је све значајнија, јер поред примењивих знања, вештина и способности, ученике треба оспособити за поштовање богатства различитих култура. Имплементацијом интеркултуралног образовања у школски систем задаци наставе усмеравају се на поштовање, уважавање и значај препознавања различитости у свим аспектима живота.

Кључне речи: интеркултурално образовање, интеркултуралне компетенције и интеркултурална комуникација

УВОД

Живимо у времену у којем појам миграција постаје свакодневница. Већина земаља света претвара се у мултиетничка друштва. Посебно је то наглашено у Европи која је данас главно одредиште светских миграната. Број миграната непрестано се повећава и процене су да данас тај број износи око 214 милиона људи, тј. 3,1% светске популације живи у земљи у којој није рођено (Ктистакис, 2016).

Образовни систем треба континуирано да се прилагођава савременим потребама друштва. Тако наставник добија све значајнију улогу, јер ученик треба да стекне примењива знања, вештине и способности које ће му омогућити да активно учествује у друштвеном животу. Улога наставника је да га усмери и оспособи за

поштовање богатства различитости култура и да му пружи подршку у стицању вештина за препознавање предрасуда, борбе против њих и свих облика дискриминације. Потреба за интеркултуралним образовањем огледа се у новим задацима наставе усмерених на поштовање, уважавање и значај препознавања различитости у свим подручјима људског живота. Ученике треба припремити на позитивно прихватање чињенице како се човечанство природно развија различитим начинима живота и како нас управо та различитост обогаћује. Школа је данас више него икада место сусрета различитости, што је постала свакодневна пракса, захваљујући онима који су дошли и долазе из других крајева и који су започели нови живот у нашем друштву, локалној заједници, граду, улици (Пиршл, 2011). Бити више или мање успешан у остварењу квалитетних односа с особама или групама које су културно другачије од нас, не зависи само од претходног искуства у додиру с другима, већ и о компетенцијама које наставник поседује. Један од битних фактора који нам омогућава не само учење и разумевање другог и другачијег од нас, већ и о нама самима је интеркултурална компетенција (Пиршл 2012). Важно је истаћи да интеркултурални приступ у образовању није нови предмет већ представља нову методологију која, док тражи истину, захвата социолошке, психолошке, историјске, политичке, културне и економске чиниоце у сваком појединачном наставном предмету (Perroti, 1995). У том смислу, потребно је да се традиционални приступ избегава тако да је потребан нови, иновативни приступ који ће задовољити потребе наставника и ученика приликом усвајања другачијих културолошких садржаја (Видосављевић и сар. 2016).

ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И ШКОЛА

Ако за почетак погледамо одређења неких од најзначајнијих аутора у томе подручју (Banks, 2002; Gorski, 2008; Gundara, 2000; Sleeter, 1996), можемо рећи да је темељни циљ интеркултурног образовања омогућавање квалитетног образовања за све ученине успркос њиховим разликама, тако да те разлике узимамо као темељ аутентичности васпитно-образовног процеса. Интеркултурно образовање је усмерено на анализу друштвених односа, борбу против предрасуда и дискриминације те трансформацију друштва према стању праведности. Банкс, један од најзначајнијих аутора у томе подручју, тако наводи интеграцију садржаја (проширивање постојећих курикулума садржајима о културним различитостима), анализу знања као друштвене конструкције, смањивање предрасуда, праведну педагогију те оснажујућу школску културу и друштвену заједницу (Banks, 2002). И други аутори у покушајима дефинисања интеркултурног образовања истичу његову вишедимензионалност која обухвата критичку анализу наставних садржаја, реконструкцију односа у школи с нагласком на детектовању дискриминирајућих пракси, развијање културно респонсивних и инклузивних метода поучавања и промишљање улоге школе у трансформисању постојећег друштвеног стања (Gorski, 2006, 2008; Grant i Sleeter, 1986,

2011; Gundara, 2000; Nieto, 1999, 2000; Sleeter, 1996, 2003). И Coulby (2006) у своме покушају проналажења одговора на то питање истиче да интеркултурно образовање није предмет који има свој курикулум или план и програм, већ идеја или тема која је једнако важна у вртићима као и на факултетима, у математици и медицини као и у друштвеним и хуманистичким предметима. Према томе, теорија интеркултурнога образовања није само једноставно питање проналажења добрих пракси у одређеном подручју и њихове имплементације у различитим контекстима: интеркултурно образовање пре свега треба бити усмерено на реконцептуализацију улоге школа у прошлости и промишљање о могућностима њиховог деловања у садашњости и будућности. Свако је добро образовање, истиче аутор, интеркултурно; у противном се не ради о образовању, него о уливању националнога, религијскога или других облика фундаментализма. И Gorski (2006, 2008) појам интеркултурног образовања схвата на сличан начин, истичући да се пре свега ради о заокрету у свести који се не може свести на проналажење решења у оквиру тренутне друштвене датости (а која су најчешће артикулисана као интеграцијски програми за ученике које су припадници мањина с нагласком на јачању њихове језичке компетенције и неговању њихове културе), већ подразумева реконструкцију и реконцептуализацију темељних полазишта којима се образовни садржаји воде у схватању своје улоге интеркултурних посредника у савременом друштву. Sonia Nieto (1999) интеркултурно образовање одређује као филозофију, поглед на свет, отворени процес који укључује односе међу људима и пропитивање разлика међу сложеним друштвима и уверења.

Интеркултурни приступ може се одредити као сасвим ново поимање односа међу људима, као нова филозофија и пракса хуманог живљења (Превишић, 2009). Тај нови однос међу људима пре свега одликује истински дијалог између припадника различитих култура. „Циљ интелектуалног васпитања и образовања у школи не би смео бити искључиво у знању већ и у ставу према знању и потрази за њим и његовој потреби у корист појединца али и друштва“ (Заки, 2005:23). Активности којима школа мотивише и омогућује многобројна културна сазнања ученицима, морају, првенствено, да буду поткрепљене одговарајућим плановима и програмима. У свему томе кључну улогу имају школа, министарство просвете, пројектанти наставних планова и формиране комисије које одлучују о наставним садржајима, али и ученици који су у данашњој, модерној настави, важни актери наставног процеса. Потребно је да наставници, као преносиоци културе, много више послушају своје ученике, да их саслушају пажљиво и путем те интеракције сазнају који би им културни садржаји били занимљиви и корисни за образовање. То би свакако било корисно и поучно, али би и утицало на осавремењивање наставе и актуализацију наставних садржаја (Видосављевић и сар. 2016).

Многи светски аутори бавили су се функцијом интеркултуралне школе у мултикултуралном друштву и један од њих, James Banks (2009) анализирајући, указао је на три типа програма:

- програми усредсређени на садржаје (програми за културно разумевање) – којима је обично циљ да уводе две или више културних перспектива у школске курикулуме и да проучавају једну или више етничких или мањинских група;

- програми усредсређени на ученике (компензаторни или транзициони програми) – културолошка или лингвистичка помоћ ученицима, обично из мањинских група, који им омогућују да пређу на главни курикулум. Ти програми се најчешће спроводе у комбинацији са страним језиком или са предавањима из матерњег језика;

- друштвено оријентисани програми (програми социјалне реконструкције или програми за међуљудске односе) – који су намењени јачању социјалних односа у школи и друштву кроз подстицање интеркултуралног разумевања и редуковање расизма и предрасуда као и кроз преобликовање кулрикулума и политичкокултурног контекста школовања. Ти су програми усредсређени на кооперативно учење и друштвене иницијативе на нивоу школе. Да би настава била што успешнија, наставници имају задатак да буду више мотивисани за сазнањем о својој или страниј култури, да прикупљају информације, јер само таквим кумулативним и аналитичним знањем могу да приближе ученицима обичаје, традицију једне културе и да их више заинтересују (Видосављевић и сар. 2016). Аутор Chantal Forestal (2007:111) истиче да „бити наставник не значи више васпитавати некога да усвоји општа правила понашања која су се усталила у друштву, већ и да поучи ученике да размишљају о вредностима које су дубоко уткане у основи начина организовања неког друштва и да те вредности пореде са онима које постоје у другим друштвима“.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

Будући да се улога наставника у савременој школи битно мења, на њега утичу испреплићу се друштвени и институцијски фактори, за интеркултурално образовање од наставника се очекује да има интеркултуралне компетенције. Интеркултурална компетенција је:

- успостављање задовољавајуће интеракције и комуникације с особама друге културе,
- усвајање интеркултуралних ставова, знања и вештина
- боље разумевање и поштовање
- различитих култура,
- усвајање делотворног понашања у другим културама
- интеркултурална осетљивост (Perotti, 1995).

Елементи интеркултуралне компетенције су: интеркултурални ставови, знање, вештине интерпретације, вештине откривања и критичка културна свесност и политичка култура. Интеркултурално компетентна особа има: способност медијације, интерпретације, критичког и аналитичког разумевања своје и туђе културе - интеркултуралног комуницирања, способна је „видети“ и разумети и прихватити однос

између различитих култура, има когнитивну и емоционалну димензију. Интеркултурална компетентност манифестује се у одређеним емоционалним и когнитивним способностима, у флексибилном понашању и комуникацији, у емпатији и мотивацији за прилагођавањем, у другачијем виђењу стварности. Интеркултурално компетентна особа не прихвата пасивно друштвену стварност, већ напротив, она увек проналази предлоге и активно учествује у новим предлозима и идејама (Пиршл, 2007).

Бити више или мање успешан у остварењу квалитетних односа с особама или групама које су културно другачије од нас, не зависи само од претходног искуства у додиру с другима, већ и од компетенција које особа посједује. Један од битних фактора који нам омогућава не само учење и разумевање другог и другачијег од нас, већ и о нама самима је интеркултурална компетенција (Пиршл, 2012). Spitzberg i Chagon (2009) су пронашли више од 20 различитих дефиниција, а прво опширније истраживање о дефиницији интеркултуралне компетенције објављено је у сажетом облику. у књизи Karle Deardorff (2009) *Sage Handbook of Intercultural Competence* као и низ других многобројних публикација на само у САД-у, већ и у другим земљама широм света. У најширем смислу интеркултуралну компетенцију можемо одредити као комплекс способности потребних за значајно деловање у интеракцији с особама које су језично и културално другачије од нас (Fantini, 2000). Ове дефиниције укључују четири димензије интеркултуралне компетенције које су неопходне, али не и довољне. То су:

1. ставови (мотивација);
2. вештине;
3. способност рефлексije о циљевима и личним, унутрашњим исходима интеркултуралне компетенције;
4. конструктивна интеракција као крајњи исход интеркултуралне компетенције (Deardorff, 2004).

Интеркултурална компетенција је ситуацијски детерминисана, јер како ће се две особе различитог културног порекла понашати и радити на неком заједничком пословном пројекту, зависи од одређеног културног контекста (Пиршл, 2011). Управо за Lustiga i Koester (2003) интеркултурална компетенција је контекстуално детерминисана јер она није индивидуална особина, већ је она карактеристика међусобног дружења, интеракције између појединаца или појединца у одређеној групи и ситуацији. Према Вугати (1997) у дефинисању интеркултуралне компетенције треба узети у обзир:

1. однос између познавања културних образаца и вештина свесне анализе интеркултуралне интеракције;
2. улогу невербалне комуникације;
3. ширину којом се настоји дефинисати појам интеркултуралне компетенције;
4. психолошке црте и способност деловања појединца;
5. утицај друштвених и политичких чинилаца у дефинисању и вредновању компетенције.

Велик допринос у разматрању интеркултуралне компетенције припада америчкој истраживачици Kim (1992, 2001) која интеркултуралну компетенцију описује као способност прилагођавања у три подручја: когнитивном (дати нечему смисао), афективном (емотивна и естетска тенденција, мотивација, ставови) и понашајном (ступањ флексибилности). Способност прилагођавања дефинише као способност појединца да мења већ нека стечена културна понашања и усвоји неке нове културне облике понашања, проналазећи креативне начине управљања динамичним односима и понашањима унутар различитих група водећи при томе и рачуна о стресу као последици свега (Ким 1992). За Lustigu i Koester (2003) интеркултурална компетенција је контекстуално детерминисана. Компетенција није индивидуална особина, већ је она карактеристика међусобног дружења, интеракције између појединаца или појединца и групе. Лако је могуће да некога кога у одређеноме интеркултуралном контексту перципирамо као високо компетентног, у некој другој ситуацији његово понашање доживљавамо тек задовољавајућим. Процена о томе колико је нетко интеркултурално компетентан зависи и о културним очекивањима, односно о допуштеним облицима понашања у одређеној ситуацији (културни контекст) према којој ће се појединци понашати и комуницирати на одређени начин. Интеркултурална компетентност је способност да се препознају и користе културне разлике као један од ресурса за учење (Berthoin-Atal and Friedman, 2003). Полазна претпоставка је да људи могу више да науче једни од других кад се међусобно доста разликују. За то је потребно да постоји узајамно поштовање и довољна доза радозналости како би се превладала тензија која обично прати један интеркултурални сусрет. Неки од кључних елемената интеркултуралне компетентности су:

- свест о себи као о комплексном културном бићу
- свест о утицају који култура којој припадамо врши на наше мишљење и понашање
- способност да се заједно са другима ангажујемо у истраживању пређутних претпоставки које утичу на наше понашање
- отвореност да се тестирају различити погледи на свет, начини мишљења и решавања проблема.

Спајић-Вркаш и сар. (2001) под компетенцијом подразумевају меродавност у некој врсти делатности, односно подручје у коме нека особа поседује знања и искуства, при чему упућеност, стручност или меродавност за неко подручје, делатност или позив обухвата примерена знања, искуства (праксу) способности, вештине и ставове. У том се контексту компетентном може сматрати она особа која поседује опште способности деловања које се темеље на знању, искуству и вештинама које је развила. Према Бедаковић (2012) основни елементи компетенције обухватају: знања, искуства, способности, вештине и ставове на темељу којих појединац постиже меродавност у одређеном подручју, односно врсти делатности, а манифестују се у одређеним когнитивним, емотивним и афективним способностима.

ПРИНЦИПИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

УНЕСКО 2006. наводи три главна принципа интеркултуралног образовања:

"1. Интеркултурално образовање поштује културни идентитет сваког ученика кроз осигуравање културно прикладног и квалитетно одговарајућег образовања за све.

2. Интеркултурално образовање снабдева сваког ученика културним знањима, ставовима и вештинама потребним за постизање активног и потпуног судјеловања у друштву.

3. Интеркултурално образовање снабдева све ученике културним знањем, ставовима и вештинама које ће им омогућити да доприносе поштовању, разумевању и солидарности међу појединцима, етничким, друштвеним, културним и верским групама и народима."

Де Лео (2010.) издваја 6 главних принципа образовања за интеркултуралност:

1. Идентитет, језик и културна баштина- односи се на права и слободе задржавања кориштења ових елемената.

2. Социјална правда, равноправност и људска права- односи се на промоцију слобода, права, једнакости, једнаког приступа и могућности за све.

3. Вредновање различитости и креативности; социјални бенефити- односи се на могућност свих ученика да имају користи од препознавања и разумевања културне различитости.

4. Јединство и солидарност у различитости- односи се на култивисање грађанске одговорности.

5. Култивисање толеранције, мира и социјалне хармоније- односи се на развој разумевања и знања о другим културама те учењу вредности међусобног поштовања и толеранције.

6. Културна инклузивност и културна прикладност и осетљивост у образовању.

Како би се то постигло у школама Де лео (2010.) за 6. принцип наводи и конкретне мере, као што су: темељити учење на културалној и лингвистичкој различитости, укључивати низ различитих културних знања искустава и перспектива у курикулум, славити, вредновати и учити о историји и животу различитих култура и аутохтоних народа, посете културно значајним местима и међукултурална искуства. Такође наводи и како установе морају осигурати образовање које је историјски тачно, непристрасно, културолошки прикладно.

УНЕСКО (2006) преноси циљеве интеркултуралног образовања: Смањење свих облика искључености; Промоција поштовања културних различитости; Промоција разумевања култура других; Промоција међународног разумевања. Њихова примена као и свих осталих принципа, а што можемо видети и код Де леовог примера дотиче све елементе образовања: курикулум, методе поучавања, наставне материјале, језик наставе,

школско окружење, улогу и усавршавање наставника и интеракцију школе и друштва. (УНЕСКО 2006.).

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМУНИКАЦИЈА - СРЕДСТВО У БОРБИ ПРОТИВ ДИСКРИМИНАЦИЈЕ И НЕТОЛЕРАНЦИЈЕ

Јединствену дефиницију комуникације је немогуће дати, али може се дефинисати као „размену искустава, односно процес стварања значења између двоје или више људи“ (Tubbs, 2012: 25). Истиче седам основних комуникацијских контекста: интерперсонални, интеркултурални, интервјуисање, мале групе, јавна комуникација, комуникација у организацији те масовна комуникација (Tubbs, 2012). Појединац који прихвата овакву комуникацију одлучује бранити властита гледишта, али их је и спреман напустити или променити (Стојановић, 2008). Интеркултурална комуникација може се дефинисати као комуникацију која „подразумева интеракцију између људи који говоре различите језик“ (Саблић, 2011: 131). Три су темељна приступа у проучавању интеркултуралне комуникације: приступ са стајалишта друштвене науке чији је темељни циљ описати и упоредити различите културе, затим се може говорити о интерпретативном приступу где је главни циљ разумети понашање и критички приступ чији циљ није само разумети понашање него га и променити (Tubbs, 2013).

При остварењу успешне интеркултуралне комуникације треба имати на уму 10 културних разлика које могу утицати на успешност интеракције. Реч је о: „осећају самог себе и простора, комуникација и језик, одећа и изглед, прехранбене навике, време и свесност о времену, односи, вредности и норме, веровања и ставови, учење, радне навике и праксе“ (Harris et al., 2004; према Мрњаус ет ал., 2013: 60). Други аутори издвајају шест најчешћих препрека у интеркултуралној комуникацији и то: „(1) претпоставка о сличностима, (2) упораба различитих језика и стилова комуникације, (3) погрешне интерпретације невербалних порука, (4) претпоставке и стереотипи, (5) потреба да вреднујемо те (6) анксиозност“ (Barna, 1998; према МОСТ, 2007: 10).

Успостављање интеркултуралне комуникације истовремено је корисно искуство и за припаднике других култура с којима се ступа у интеракцију, али и за нас саме. Наиме, појединац настоји заузети перспективу другог што му омогућава разумевање његовог деловања те разлога који су га на то навели (Саблић, 2014). Осим тога, ауторка примећује њен значај и у томе што појединац док комуницира прихвата начине размишљања „другачијих“, увиђа нове перспективе, почиње ценити различитост што утире пут ка демократском животу (Саблић, 2011). Комуникација с другима представља кључ у разоткривању бројних стереотипа, предрасуда те, погрешних перцепција које су биле део појединчевог уверења.

Говорећи о техникама које могу смањити утицај тешкоћа које се јављају у мултикултурном окружењу, важно је споменути подстицање активног слушања, кориштење „ја порука“ као и интеркултуралне медијације при решавању конфликта (Саблић, 2014). Особу која се назива добрим слушачем посвећује пажњу контексту, осјећајима говорника, поставља питања, правилно интерпретира тишину (Brillhart, Galanes i Adams, 2001; према Сузић, 2005). Може се говорити о „ја“ порукама односно,

„ми“ порукама чија употреба у интеркултуралној комуникацији заузима посебно значајно мјесто. „Ми“ поруке имају за последицу смањење индивидуалног аспекта, осјећај кривице те подстицање сарадничких односа и заједништва (Саблић, 2014). Врло је значајна и упораба интеркултуралне медијације у решавању конфликта. Односи се на процес током којег медијатор настоји помоћи појединцима у сукобу на начин да их оспособи за аутономно проналажење решења. Једна од кључних добробити медијације је да „омогућује боље упознавање, ослобађање од предрасуда и стереотипа те конструктивно размишљање усмерено према заједничкој добробити“ (Саблић, 2014:207) чиме је потврђен могући допринос интеркултуралне комуникације у борби против неприхватљивих облика понашања. На путу ка успешној интеркултуралној комуникацији каткад стоје одређене баријере. Из тог разлога, нужна је сарадња на различитим подручјима „а посебно кроз реформу образовања и интегрисање интеркултуралне компоненте у школски курикулум“ (МОСТ, 2007: 12).

ЗАКЉУЧАК

Један од циљева интеркултуралног образовања требао би бити стицање интеркултуралних компетенција које се требају темељити на разумевању начела функционисања културно плуралне заједнице, укључујући разумевање начина на који култура обликује наше ставове о себи и другима те јачању индивидуалне одговорности, солидарности ради поштовања начела јединствености и вредности сваке културе за развој човечанства (Спајић-Вркаш, Стричевић, Малеш и Матијевић, 2004). Потребно је да наставници постану свесни индивидуалне културне перспективе и да имају могућност размишљања о различитим облицима културне различитости. Квалитетно педагошко-психолошко, дидактичко и стручно образовање, али и животно искуство које наставник има, омогућити ће бољу флексибилност, креативност и прилагодити се сложеним захтевима и изазовима које пред њим постављају глобализацијски процеси (Пиршл, 2011). Бити интеркултурално компетентна особа значи не само ефикасно се служити стеченим знањем (академским, професионалним, искуственим, животним), способностима, вештинама, вредностима и жељама за побољшањем схватања и поштовања културних различитости и сличности, већ и активно и одговорно суделовати у изградњи кључних промена које се догађају током интеркултуралне комуникације.

Знање о димензијама културних разлика може нам бити драгоцен ослонац и полазни оквир у интеркултуралној комуникацији. Мање ћемо грешака направити и осећаћемо се сигурније уколико знамо: како се у одређеној култури третирају информације, контекст, време и простор; каква је расподела моћи; да ли је дата култура индивидуалистички или колективистички орјентисана и слично. Битно је узети у обзир да се поједини сегменти друштва унутар једне културе могу разликовати, као и да увек

постоје индивидуалне разлике које нису занемарљиве. Нова улога наставника јесте оспособити ученика за комуникацију и прихватање људи који су различити од њега, како би се осећао достојним и равноправним чланом заједнице којој припада (Sleeter i Grant, 1994.).

Литература

1. Бедековић, В. (2012), Познавање темељних вриједности интеркултурализма у контексту provedбе интеркултуралног одгоја и образовања. Школски вјесник 61 (3): 305-324.
2. Byram, G. Zarate, G. Neuner (1997): Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, str. 7, 42, 149, 251, 542.
3. Berthoin-Antal, V. Friedman, Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence, Discussion Paper SPIII 2003 –101, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), 2003.
4. Banks, J. A. (2002), An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn and Bacon.
5. Видосављевић, С; М. Видосављевић И Ј. Круљ Драшковић (2016) Интеркултурална настава у васпитно-образовном процесу У Зборнику радова Учитељског факултета, 10, 2016, стр. 185-201.
6. Водич за унапређење интеркултуралног образовања Група МОСТ, Београд Фонд за отворено друштво, Београд, 2007.
7. Gorski, P. C. (2008), Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. Intercultural Education, 19 (6), 515-525.
8. Gorski, P. C. (2006), Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural education. Intercultural Education, 17 (2), 163-177.
9. Grant, C. A., Sleeter, C. E. (2011), Doing Multicultural Education for Achievement and Equity. New York: Routledge.
10. Grant, C. A., Sleeter, C. E. (1986), Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. Review of Educational Research, 56, 195-211.
11. Gundara, J. S. (2000), Interculturalism, Education and Inclusion. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
12. De Leo J. : Education for intercultural understanding, UNESCO 2010.
13. Deardorff, D. K. (2009). The Sage Handbook of Intercultural Competence. London: Sage Publication, 12 – 14.
14. Заки, А. (2005), Језична дистрибуција. У: Бењак, М. , Пожгај Хаџи, В. (ур.), Без предрасуда и стереотипа: интеркултурална комуникацијска компетенција у друштвеном и политичком контексту. Ријека: Издавачки центар Ријека, стр. 23-49.
15. Ктистакис, Ј. (2016), Заштита миграната према Европској конвенцији за заштиту људских права и Европској социјалној повељи, Савет Европе: Нови Београд.

16. Kim, Y. Y. (1992), *Intercultural Communication Competence: A Systems-Thinking View*. U: W.B. Gudykunst, Y. Y. Kim (Eds). *Readings on Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill, str. 371-381.
17. Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: Sage.
18. Lustig, M. W., Koester, J. (2003), *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
19. Мрњаус К.(2013): Интеркултуралност у пракси- социјелна дистанце према "Другачијима", Педагогикал реарсх10, 2, стр. 309-323. 2013.
20. Nieto, S. (2000), *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
21. Nieto, S. (1999), *Multiculturalism, social justice, and critical teaching*. U: Shor, I., Pari, C. (ur.), *Education is politics: critical thinking across differences, K-12: A tribute to the life and work of Paulo Freire*. Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann, 1-32.
22. Пиршл, Е. (2011) Одгој и образовање за интеркултуралну компетенцију, Педагогиска истраживања, 8 (1), 53 – 70.
23. Пиршл, Е. (2007), Интеркултурална осјетљивост као дио педагошке компетенције. У: Превишић, В., Шољан, Н. Н., Хрватић, Н. (ур.) Педагогија према цјеложивотном образовању и друштву знања, 275-291. Загреб: Хрватско педагошко друштво.
24. Пиршл, Е. (2012), Интеркултурална компетенција и/или културна интелигенција? У: Н. Хрватић, А. Клапан (ур.), Педагогија и култура 1. Загреб: Хрватско педагошко друштво, 333-343.
25. Перотти, А. (1995), *Пледоје за интеркултурални одгој и образовање*. Загреб: Едуца.
26. Превишић, В. (1996), Социодемографске карактеристике средњошколаца и социјална дистанца према националним и религијским скупинама, Друштвена истраживања, Загреб, 5(25-26):859-874.
27. Стојановић, А. (2008). Утјецај мултикултуралног одгоја на вриједносне оријентације ученика. Педагогиска истраживања. 5(2), 209-215. Преузето с [хтп://хрцак.срце.хр/индекс.пхп?схов=цланак&ид_цланак_језик=174658](http://хрцак.срце.хр/индекс.пхп?схов=цланак&ид_цланак_језик=174658) приступљено 11.6.2018.
28. Саблић, М. (2014). *Интеркултурализам у настави*. Загреб: Наклада Љевак 15.
29. Сузић, Н. (2005). *Педагогија за ХХИ вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар 16.
30. Спајић-Вркаш, В., Куоч, М., Башић, С. (2001), *Образовање за људска права и демократију: интердисципли Бурам, М., Зарате, Г. 1997. Дефиниционс, објективес анд асесмент оф социокултурал компетенце*. У: М.
31. Спајић-Вркаш, В., Стричевић, И., Малеш, Д., Матијевић, М. (2004), *Поучавати права и слободе. Приручник за учитеље основне школе*. Загреб: Истраживачкообразовни центар за људска права и демократско грађанство Филозофског факултета Свеучилишта у Загребу, стр. 166.
32. Sleeter, C. (2003), *Teaching gobalization. Multicultural Education*, 5 (2), 3-9.

33. Sleeter, C. (1996), Multicultural education as social activism. Albany: State University of New York Press.
34. Sleeter, C. & Grant, C. (1994): Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender. Retrived August 19, 2013 from Google books http://books.google.rs/books/about/Making_Choices_for_Multicultural_Educational_Challenges_to_Race_Class_and_Gender
35. Spitzberg, B.H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: D.K. Deardorff (Ed.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, CA: Sage, 2-52.
36. Туббс, С. (2013). Комуникација-принципи и контексти. Београд: Цлио.
37. UNESCO guidelines for Intercultural education, UNESCO 2006.
38. Forestal, C. (2007): La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique. ELA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, No. 145, 111–123.
39. Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. SIT Occasional Paper Series. <http://www.sit.edu/publications/>
40. Coulby, D. (2006), Intercultural education: theory and practice. Intercultural Education, 17 (3), 245-257.

Sanja Nikolić

Ph.D. student at University of Belgrade Faculty of Teacher Education

COMPENSATORY TEACHER IN INTERCULTURAL SCHOOL

Summary: The article deals with intercultural terms: education, competence, principles and communication as a means of combating discrimination and intolerance. It points to the need to adapt the education system to the contemporary trends of the society. The role of teachers is increasingly important, because in addition to applicable knowledge, the skills and abilities of students must be trained to respect the richness of different cultures. By implementing intercultural education in the school system, teaching tasks focus on respect, appreciation and importance of recognizing differences in all aspects of life.

Key words: intercultural education, intercultural competences and intercultural communication

Рад је примљен 10. 08. 2018. године, а рецензиран 11. 11. 2018. године.

Светлана Велимирац
Висока школа струковних студија –
Београдска политехника, Београд

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 811.111'243:378.147
стр.263 - 276

МЕСТО ПРЕДМЕТА *ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК* *И ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ* У ВИСОКОШКОЛСКОМ КУРИКУЛУМУ

Резиме: Страни језик често је у високошколској настави издвојен као предмет који нема јасно утврђено место у курикулуму. У овом раду истражују се ставови и мотивација студената о настави енглеског језика и енглеског језика струке трагајући за одговором на питање да ли је она подједнако делотворна без обзира на место предмета у курикулуму или годину студија на којој се ови предмети изучавају. Спроведена је анкета међу студентима Одељења за дизајн Високе школе струковних студија – Београдске политехнике, којом је утврђено да је код студената развијена свест о значају ових предмета и потреби да се они изучавају на терцијерном нивоу образовања, али и да постоје различити ставови о месту ових предмета унутар курикулума. Кроз анкету утврђено је и у коликој мери су студенти упознати са нивоима Заједничког европског оквира за стране језике, и могу ли да процене сопствено знање енглеског језика. Испитивање ставова студената и упоређивање добијених резултата са постојећим теоријским, стручним и педагошким постулатима добар су показатељ у ком правцу треба даље да се развија постојећи курикулум и настава страног језика у контексту високошколске установе струковних студија.

Кључне речи: курикулум, енглески језик, ставови, мотивација

УВОД

Континуирано преиспитивање наставних планова и програма у високошколском контексту постало је незаобилазан начин прилагођавања захтевима тржишта, струке и самих студената. Мишљење студената о настави, наставном програму, плану и наставним материјалима додатно је добило на значају постављањем студента у центар процеса учења. Исказивање ставова студената о настави и сагледавање њихове мотивације при учењу страног језика представљају полазну тачку од које се даље може вршити анализа наставног процеса који је већ у току и утврдити које измене би допринеле побољшању наставе страног језика у одређеном контексту. Проучавањем теоријских поставки представљених у научним радовима о мотивацији и ставовима ученика у настави страних језика (аутора као што су Раичевић, Дорњеи, Гарднер, Ушиода) и спровођењем и анализирањем анкете међу студентима Одељења за дизајн у Високој школи струковних студија – Београдској политехници, овај рад представља настојање да се сагледају ставови студената о настави енглеског језика у поменутој образовној установи и могућности да се ови ставови уваже кроз прилагођавање наставног процеса потребама студената.

Анализа анкете коју су попунили студенти, тумачење њених резултата и утврђивање обима подударана са педагошким и стручним захтевима које такође треба уважити, у фокусу су овог рада. Преиспитивање наставног процеса на овај начин отвара даља питања о унапређењу наставних метода, одабиру наставног материјала и сл.

ПРЕИСПИТИВАЊЕ КУРИКУЛУМА И СТРАНИ ЈЕЗИК

Високошколске установе са својим студијским програмима у Републици Србији пролазе кроз процес акредитације. У том процесу утврђује се да ли високошколске установе и програми које оне нуде испуњавају стандарде за обављање посла у вези са студијама. Поред ове спољне провере, високошколске установе спроводе и активности унутрашњег вредновања и оцењивања сопственог рада, настојећи да побољшају квалитет студија и прилагоде се захтевима и потребама окружења.

Један у низу начина на које се ове провере врше јесте и преиспитивање курикулума¹. Нулан сматра да ни један курикулум није комплетан без евалуационе компоненте. Такође, овај аутор наглашава да у моделу курикулума у коме је студент у

¹ Курикулум је скуп испланираних акција чији је циљ да се организује настава: у њему се одређују циљеви наставе, садржаји и поступци, рачунајући и евалуацију. Концепт курикулума разликује се од концепта програма, који се бави само садржајима (Таглијант, 2009: 134).

центру наставног процеса, и наставник и студенти морају да буду укључени у процес евалуације (Nunan, 1988: 116). Квалитет студијског програма, наставе и услова рада даље се преиспитује у самој структури, односно предметима који га сачињавају, али и наставном кадру који га реализује. Поред заступљености предмета одређеног научног, односно уметничког поља, једна од тема која отвара дебату током преиспитивања је место које појединачни предмети заузимају унутар курикулума. У образовању, важно интердисциплинарно подручје представља педагогија курикулума, која методолошки, структурално и садржајно треба да се осмисли у односу на практична очекивања (Превишић, 2007: 15). Међусобна повезаност предмета обично је условљена припадањем једном научном или уметничком пољу, чиме се олакшава постизање жељених исхода и компетенција код студената. Међутим, предмет Страни језик неретко бива посматран као издвојен, засебан садржај и самим тим погодан за допуњавање програма у одређеној години студија. Самим тим, губи се из вида могућност повезивања градива из струке које се на матерњем језику савладава у одређеном тренутку кроз курикулум и његово праћење сличним садржајем на страном језику.

Да ли је заиста настава страног језика, нарочито страног језика струке подједнако делотворна без обзира на место овог предмета унутар курикулума, питање је на које овај рад настоји да нађе одговор.

МОТИВАЦИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Мотивација за учење страног језика и заинтересованост студената у току наставе теме су бројних проучавања. „Мотивацију можемо схватити као систем подстицаја и стимуланса у наставном процесу, који су у стању да изврше утицај на дубину усвајања знања, а у настави страних језика и на ефикасност изграђивања комуникативних навика и умења“ (Раичевић, 2012: 23). Бавећи се истраживањима у вези са мотивацијом при учењу страног језика, Гарднер је креирао социо-едукативни модел у оквиру кога се показало да ученици који имају позитиван став према култури народа језика који уче постижу боље резултате од оних ученика код којих је такав став изостао. Гарднер и Мекинтајер (1993: 9) додају да „Наставници, наставна помагала, курикулуми и сл. несумњиво имају утицаја на то шта се научи и како на то искуство студенти реагују“. Дакле, мотивисан студент има позитиван однос према учењу датог језика, *жели* да научи страни језик и спреман је да се *посвети* тој активности, а саму мотивацију подстиче више фактора, и унутрашњи и спољни. Поред мотивисаности, Гарднер наводи још параметара који утичу на процес учења страног језика, међу којима за потребе нашег истраживања издвајамо параметар *став студента према околностима у којима се учи*. Специфична обележја наставне ситуације могу да утичу на мотивацију тако што је интензивирају или ослабе (Gardner and Tremblay, 1994: 363). Своје ставове поводом

овог параметра студенти могу да искажу евалуацијом наставника и евалуацијом самог предмета, односно курса који похађају, што је Гарднер предвидео као врсте под-тестова унутар стандардизованог упитника о ставовима и мотивацији при учењу страног језика (Ushida, 2005: 52).

Дорњеи је даље продубио истраживања која су пошла у смеру детаљнијег сагледавања учења страног језика у учионици. Позната Гарднерова интегративна компонента мотивације, уз лингвистичко самопоуздање (језички ниво студента) допуњена је трећом компонентом коју представља *специфичан наставни контекст учионице*. При проучавању мотивације код студената, управо конкретна наставна ситуација представља компоненту која, уз личну (унутрашњу и спољашњу) мотивацију доприноси укупној мотивисаности. Дорњеи (1994: 277) под *нивоом наставне ситуације* (мотивационе компоненте карактеристичне за дати курс или предмет) подразумева следеће параметре: заинтересованост, релевентност, очекивања и задовољство².

О импликацијама које подразумева конкретна наставна ситуација забележено је и следеће:

Фундаментални педагошки принцип у поспешивању самотивације код ученика, а не оне коју улива наставник, подразумева да учење мора да буде подстакнуто сопственим потребама, циљевима и интересовањима ученика. Ово значи да ученик треба да учествује у доношењу одлука и одабиру при учењу, као и у постављању сопствених циљева чиме се негује осећај личне одговорности (Ushioda, 2008: 27).

Ова ауторка такође наглашава да је при настојању да развијемо аутономију ученика, потребно „укључити ученике у неки од процеса доношења одлука које уобличавају учење у контексту учионице“ (Ushioda, 2008: 28).

Раичевић наводи (преузето из Стевановић, 1970: 42) да „Мотив утиче на опажање предмета за којим се тежи. Он се боље запажа међу другим предметима у околини, лакше се међу њима истиче...“ (Раичевић, 2012: 20) односно, студенти који заисте теже да савладају страни језик, уочаваће елементе који их ометају или доприносе лакшем и ефикаснијем постизању овог циља и уколико им пружимо прилику, саопштиће нам своја запажања. Полазећи од опште познате поделе мотивације за учење на интринзичну и екстринзичну (унутрашњу и спољашњу), Раичевић предност даје унутрашњој, интринзичној, која има јачу снагу.

Он цитира М. Тановића: „Ако ученик неки предмет сматра неважним, ако не види значај и сврху учења, онда не постоје повољни услови за настанак, одржавање и развијање мотивације за учење“ (Тановић, 1983: 148–149 у Раичевић, 2012: 52), и наставља:

² Дорњеи је ова четири мотивациона фактора преузео од аутора Крука и Шмита: Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469–512.

Веома је важна примереност садржаја и захтева наставних програма и уџбеника за стране језике сваком поједином узрасту ученика, њиховим интересовањима и способностима, што је с позиције мотивације за учење, веома битно за цео наставни процес, за наставника и, разуме се, и за ученике. Нереални, преамбициозни захтеви и задаци у било којем погледу делују демотивирајуће и обесхрабрујуће и на наставнике и на ученике (Раичевић, 2012: 52).

У светлу свих набројаних закључака експерата за питања мотивације код студената, намеће се питање: како бисмо могли студенте у сопственој учионици додатно да мотивишемо, укључимо у процес доношења одлука и тиме развијамо њихову аутономију, саслушамо њихове потребе и поставимо их у центар процеса учења?

СТАВОВИ СТУДЕНАТА КАО ФАКТОРИ УСПЕХА У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Као разлог за учествовање студената у размишљању о курикулуму и њиховој улози у том процесу, Марш (2009) наводи да студенти могу и треба да буду и активни покретачи курикулума, а не само његови пасивни „примаоци“. Он сматра да студенти, као клијенти у образовној ситуацији, имају одређена права и очекивања; да се учествовањем у разним школским активностима и студентским организацијама они оспособљавају и за учествовање у активностима које се односе на наставне активности као што је планирање курикулума и напослетку, оваквом сарадњом са наставницима на изради курикулума развија се колегијалност на релацији наставник/ученик. Марш ипак упозорава да постоје и разлози против студентског учествовања у оваквим процесима, наглашавајући да су стручњаци, пре свега, наставници, ти којима треба препустити доношење одлука, али и да у највећем броју случајева већ утврђени и дефинисани школски програми дају мало простора за одступања.

Још један разлог за укључивање студената у дискусију о курикулуму наводи Марса (2012: 418): „јер су истраживања о настави страних језика показала да постоје значајне разлике између онога шта наставници мисле да студенти желе и онога шта студенти заиста желе да раде у учионици“, поготово због тога што се у истраживањима испоставило да афективна варијабла ставова (уз остале, као што је мотивација или црте личности) има великог утицаја на ниво језичких постигнућа ученика.

Услови под којима се одређени садржај учи могу бити мање или више повољни, а курикулуми нам дају могућност да те садржаје ускладимо на најбољи начин, пратећи педагошке принципе и проналазећи редослед и међузависност предмета како би савладавање градива било што ефектније. Као што се у почетним стадијумима образовања ослањамо на когнитивни развој детета, те од једноставних прелазимо

постепено на све сложеније садржаје у настави³, тако и на вишим нивома образовања треба да имамо у виду који наставни садржаји условљавају или олакшавају савладавање наредних. У пракси, овај принцип се већ примењује; често су у курикулуму положени одређени предмети услов да би се уписали сродни предмети на вишим годинама студија, или се прво слушају предмети са ознаком 1 па тек онда сложенији садржаји истог предмета са ознаком 2.

Међутим, ово правило углавном се не примењује на наставу страног језика у високошколским установама, иако је у највећем броју случајева у питању страни језик струке. Поједностављено гледиште да је страни језик струке само општи језик уз који нам је потребан речник термина, занемарује комплексност савладавања стручне терминологије, специфичности синтаксе, потребе академског писања, жанровске разлике и дискурсне конвенције (Marzá, 2012: 427–428). Говорећи о енглеском језику као предмету који поред едукативне има и садржајну компоненту, као предмету који је углавном сматран „споредним“ у односу на остале, али за чије успешно савладавање је итекако важно побудити интересовање студента, Мек Лин наглашава (2012: 32) да је потребно омогућити „примање и усвајање информација у најповољнијим условима за функционисање процеса учења језика“.

Мек Лин даље тврди да је „учење најпродуктивније када је студент иницијатор процеса учења“ (2012: 33). Већ смо навели да је активно учествовање студената у процесу наставе нешто чему тежимо, те се јавила идеја да путем анкете о енглеском језику они постану део процеса преиспитивања курикулума на одељењу за дизајн у ВШСС – Београдска политехника. У прилог спровођењу овакве анкете, Мек Линова запажања у дебати *A Curriculum for Excellence* (McLean, 2006) поткрепљују идеју о сагледавању ставова студената као изузетно релевантних фактора успеха у учењу страног језика:

- школе би требало пажљиво да процене како ће курикулум да се спроводи у пракси;
- некритички став према мишљењу студената представља разочаравајући почетак;
- студенти би требало да буду више од пасивних прималаца садржаја;
- релевантност курикулума зависи и требало би да се надовеже на интересовања и циљеве студената;
- курикулум би требало да се ослања на стварни живот, искуства и изазове који су пред студентима.

Истраживање ставова студената дизајна о предмету страни језик

Како се истраживања о ставовима и мотивацији студената обично усмере на појединачни, кључни проблем (Guilloteaux and Dörnyei, 2008: 69) тако и наше истраживање кроз своју главну хипотезу преиспитује адекватан избор места страног,

³ Истраживања Жана Пијажеа (1896–1980) довела су до формирања теорије когнитивног развоја, откривајући пут којим се развијају поједине мисаоне структуре.

енглеског језика у постојећем курикулуму. Додатна хипотеза требало би да потврди или оповргне став да су студенти већ при упису на студије упознати са нивоом знања енглеског језика које имају према табели Заједничког европског оквира за стране језике.

У Високој школи струковних студија – Београдској политехници, у програму за прву годину студија дизајна, као једносеместрални предмети изучавају се општи енглески језик (Енглески језик 1), а затим и енглески језик струке (Енглески језик 2) као обавезни предмети. Резултати анкете требало би да нам покажу да ли студенти сматрају да је оваква поставка страног језика у курикулуму оптимална и у складу са њиховим потребама.

Гарднер је са својим сарадницима креирао батерију тестова којима је анализирао ставове и мотивацију код ученика. С обзиром да се наше интересовање фокусира на преиспитивање већ постојећег курикулума, интегративни сегмент мотивације можемо одложити за неко наредно истраживање. Пажњу ћемо усмерити на „став студента према околностима у којима се учи“, односно, ситуациону варијаблу (Gardner and Tremblay, 1994: 361). Конкретно, истражићемо став студената о месту предмета Енглески језик на првој години у склопу курикулума и способност иницијалне самопроцене знања енглеског језика од стране студената на основу Заједничког европског оквира за стране језике.

Дорњеи је писао (2007: 720) о окружењу учионице (classroom environment) и бројним факторима који утичу на то што се унутар (али и изван) ње одвија. Један од тих спољашњих фактора је и језичка политика од нивоа саме установе у којој се настава спроводи и надаље, ка вишим ступњевима у хијерархији доношења одлука у просвети, који такође утичу на ставове и мотивацију код студената (и наставника). Путем анкета, студентима се пружа прилика да изразе свој став о питањима која се односе на њихово образовање.

Раичевић наводи (2009: 69) да је понекад потребно да поједине чињенице и информације истраживач допуни неком другом методом, нпр. да спроведе интервју уз анкетирање. Ушида је у својим истраживањима применила интроспективни приступ (2005: 55), те је проучавање мотивације код студената језика базирала на подацима добијеним из квалитативно обрађених интервјуа. Како анкете не омогућавају ширину изражавања о проблемима о којима желимо детаљније податке, последње питање у нашој анкети спроведеној међу студентима је отвореног типа, али се односи на „истраживачки проблем, који идентификује кључни концепт који игра одлучујућу улогу у утврђивању теме коју истражујемо“ (Dörnyei and Csizér, 2012: 76).

Само истраживање спроведено је на Одељењу за дизајн у Високој школи струковних студија – Београдској политехници, са 73 студента прве године који су добровољно учествовали у анкетирању. Инструмент истраживања је анкета са 12 питања и понуђеним одговорима, и једним додатним питањем отвореног типа за исказивање става у слободној форми. Анкета је спроведена анонимно, како би студенти

могли слободно да изразе своја мишљења и ставове. Питања која су саставни део анкете и анализа одговора презентовани су даље у раду.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо имали увид у то каква је структура наших испитаника, прва питања у анкети пружају нам основне податке о анкетираним студентима; односе се на пол испитаника и информацију о томе на који студијски програм су уписани. Из резултата можемо видети да је у анкетању учествовала 41 студенткиња и 32 студента, што значи да наш узорак не представља подгрупу у којој је заступљен само један пол, јер би таква ситуација могла довести до разлика у ставовима (Dörnyei and Csizér, 2012: 82). Заступљеност студената са различитих студијских програма није уједначена; највећи број испитаника чине студенти СП Графички дизајн – 39 студената, затим СП Индустијски дизајн – 19 и на крају СП Модни дизајн производа од коже – 15 студената, што одговара процентуалном односу укупно уписаних студената са ова три студијска програма на нивоу установе.

Следећа питања откривају нам да ли су анкетирани студенти желели да студирају области на које су се уписали, или су евентуално имали другачије планове које нису остварили; на питање да ли су при упису на прву годину студија аплицирали на још неки факултет или високу школу поред Београдске политехнике, 84% испитаника одговорило је одрично, а на питање да ли је студијски програм на ком студирају била њихова прва жеља при упису, потврдно је одговорило 93% испитаника. Ови подаци нам говоре да је већина студената који су учесници наше анкете на студијама које су желели да упишу, да их област коју проучавају интересује и да сходно томе имају тежњу да се усаврше и постану квалитетни и конкурентни у својој будућој струци – дизајну.

Наредна три питања наводе студенте на самоевалуацију. Од испитаника се тражи да процене свој ниво знања енглеског језика кроз два параметра: нивое Заједничког европског оквира за стране језике A1–C2 (Taglijant, 2009) уколико су упознати са њима, и одабир једног од понуђених описних одговора о тренутном обиму знања енглеског језика, као и да ли су имали прилике да уче овај страни језик изван школе (обично се и у приватним школама језика при упису даје дијагностички тест, а по завршеном курсу диплома са назначеним постигнутим нивоом знања страног језика). Из резултата сазнајемо да значајан проценат испитаника, њих 68% није упознат са нивоима Заједничког европског оквира за стране језике и не може самостално да се рангира ни у један од понуђених нивоа. На питање да ли су имали часове енглеског језика изван школе у досадашњем образовању, 56% анкетираних студената одговорило је потврдно, а 44% одрично.

Можемо да закључимо да је додатна хипотеза нашег рада оповргнута, јер већина студената при уписивању студија није упозната са нивоима Заједничког европског оквира за стране језике, а тиме ни шта они тачно подразумевају.

У одговорима на питање какво је њихово знање енглеског језика, 24% анкетираних студената процењује да течно говори енглески језик. Скоро половина испитаника, њих 45% бира одговор да енглески језик разуме и говори, али да треба да га усаврши. Енглески језик разуме и помало говори 20% испитаника, 7% анкетираних студената зна само основе и један мањи део студената, њих 4% представља почетнике који нису учили енглески језик у претходном школовању или нису постигли успех у учењу. Овакви резултати анкете оправдавају настојања наставника енглеског, али и других страних језика да се настава страних језика спроводи и на терцијерном нивоу образовања, штавише, да су потребе студената за овим предметима веће него што је то препознато и заступљено у курикулумима.

Овај резултат је у складу са наредним сетом питања која нам указују на ставове студената о значају енглеског језика за њихову будућу професију, као и да ли су већ имали прилике да се у тој професији опробају. Очекивано, резултат је показао да већина сматра да им је познавање енглеског важно за будући рад (96% анкетираних одговорило је потврдно, 2% одрично и 2% анкетираних нису дали одговор), а податак да је укупно 74% испитаника већ имало искуства у области дизајна (од овог процента, 34% одговорило је да су већ радили у области дизајна, а 40% да јесте, али само у форми хобија) показује да су претходни закључак донели на основу личног искуства у раду у области дизајна и потребе за знањем енглеског језика у професионалном окружењу.

Последња три питања у анкети односе се на само место предмета Енглески језик 1 и Енглески језик 2 у курикулуму. На питање: „Да ли сматрате да општи енглески језик (предмет Енглески језик 1) треба да буде обавезан предмет на првој години студија“, 93% студената одговорило је потврдно, а 7% одрично. На питање: „Да ли сматрате да можете да савладате енглески језик струке (предмет Енглески језик 2) у другом семестру прве године студија“, чак 94% студената одговорило је потврдно, а 6% одрично. Треће питање гласило је: „Да ли сматрате да би било боље уколико бисте енглески језик струке (предмет Енглески језик 2) изучавали на другој или трећој години студија“, а резултати су следећи: одговор „не“ заокружило је 36% испитаника; одговор „да, на другој години“ 49% и „да, на трећој години“ 15% анкетираних студената.

Из датих одговора, можемо да изведемо следеће закључке: већина студената заступа став да је изучавање енглеског језика потребно у оквиру курикулума, те да им је оно важно за будућу професију. Такође, сматрају да су у стању да савладају ове предмете. Што се тиче места предмета у структури курикулума, већина студената има став да општи енглески језик треба да се изучава од прве године студија као обавезан предмет. Када је у питању енглески језик струке, резултати су следећи: већина студената сматра да је овакав предмет потребан и да могу да га савладају, с тим да уколико им се понуди опција да се изучава као предмет на вишим годинама студија,

64% студената бира ту опцију: 49% сматра да је боље да се изучава на другој години студија, а 15% анкетираних студената има став да би енглески језик струке требало изучавати на трећој години током студија. Због чега је то преовладавајуће мишљење, додатно смо истражили финалним питањем отвореног типа у анкети, у коме се студенти позивају да образложе последњи одговор који су дали. Неки од ставова анкетираних студената гласили су:

„Боље на вишим годинама јер прво треба да научимо струку“;

„Не знам добро енглески језик, па ми је потребно време да савладам основне ствари. Стручни енглески ми је претежак за прву годину“;

„На вишим годинама има мање студената па су мање групе. Боље је да се пребаци на трећу годину јер ћемо боље да научимо у мањој групи“;

„Мислим да треба на другој, када већ знамо основе дизајна па да учимо о томе и на енглеском“;

„Енглески је основа за све, морамо да га знамо од прве године“ и сл.

Из ових одговора можемо да закључимо да иако нису упознати са нивоима Заједничког европског оквира за стране језике, студенти су свесни својих (не)могућности, и да је веома разнолико предзнање са којим долазе на студије. Одговори које стога дају, базирани су на личној потреби сваког појединца, али истовремено, они примећују да неуједначеност у предзнању групе диктира темпо и начин рада на часу. Такође, свесни су да енглески језик струке није исто што и општи енглески језик.

Од велике је важности и када се овакве анкете спроводе. Одговори које смо анализирали дали су студенти прве године, који су тек започели студије. Добијени резултати могли би да се упореде са ставовима студената који су на завршним годинама студија, или који су већ дипломирали и нашли послове у струци, јер бисмо тада добили још прецизније одговоре о томе шта они виде као недостатке наставних програма и које предлоге имају за побољшања у наставном курикулуму студијских програма, односно, како бисмо још боље одговорили потребама студената кроз њихово школовање.

Педагошке импликације

Интересовање за ставове студената и њихову мотивацију доприноси да се студенти осећају уважено и сигурно у образовном окружењу, да нису само пасивни учесници у процесу образовања, већ да су партнери чије се жеље, потребе и настојања узимају у обзир. Хачинсон и Вотерс (1987: 53) дефинисали су енглески језик за посебне намене као приступ планирању курса који почиње питањем „Због чега је овим ученицима потребно да уче енглески језик?“ и од њега креће анализа потреба и јасна

дистинкција између општег енглеског језика и енглеског језика струке. Од таквих питања потребно је да кренемо и када формирамо свеукупни наставни курикулум.

Немогућност формирања група по нивоима знања страног језика због целовитости реализације наставних програма, недовољан број ангажованих наставника страног језика, али и неусаглашеност стручних знања и вештина које студенти поседују са тренутком када почињу да прате енглески језик струке на студијама представљају неке од проблема који отежавају рад наставницима страних језика у високошколском контексту. Наставни рад на страном језику са садржајима које студенти тек треба да савладавају кроз стручне предмете на матерњем језику није исти као када се паралелно учи енглески језик струке и градиво одређене струке, или прво садржаји из струке, а потом страни језик струке. Дадли-Еванс и Џон (1998: 148) ово називају *одложеним потребама* у настави страног језика струке; то су потребе студената које ће имати значаја тек када се слушање предмета оконча и курс језика заврши. Они стога сматрају да би настава енглеског језика струке/страног језика за посебне намене требало да буде одржавана „на завршним годинама студија, а не само у првој или другој, или да се омогући да курс траје до завршне године студија“ (Dudley-Evans and John 1998: 149).

Ниво знања општег енглеског језика важан је услов за савладавање енглеског језика струке. Код студената је потребно подизати свест о значењу и значају Заједничког европског оквира за стране језике, и оспособити их да могу да процењују своје знање у складу са њим. Да би студенти могли да прате садржаје енглеског језика струке, који обично обухватају аутентичне текстове и материјале из професионалног, конкретног пословног окружења, адекватно познавање енглеског језика кроз све четири језичке вештине је неопходно. Уколико овај фактор занемаримо, довешћемо један део студената у ситуацију да не могу да савладају наставне садржаје који су за њих нови и сувише захтевни, при чему ће мотивација за учење значајно да опадне. Уколико студенти нису још савладали стручне садржаје ни на матерњем језику, проблем постаје још већи. Због тога је важно ускладити у курикулуму редослед предмета: настави страног језика струке треба да претходи настава из стручних предмета за студијски програм који похађају. На тај начин, студенти ће упознати терминологију, процесе и појмове из струке на матерњем језику, и неће бити доведени у ситуацију да се прво сусрећу са појмовима и концептима из струке на страном језику, а да не знају шта они представљају. Ово је важно и због самог предмета енглески језик струке: одговарајућим редоследом предмета у курикулуму добија се јасна представа о томе који ће циљеви моћи да се поставе за предмет, али и за наставу на датом студијском програму у целини, који исходи и компетенције за студенате и који материјали могу да се користе у настави. Уколико је енглески језик струке као предмет постављен на прву годину студија, велика је вероватноћа да ће наставник језика морати да бира неаутентичне, мање специјализоване текстове по свом садржају како би студенти могли да их разумеју и савладају.

ЗАКЉУЧАК

Побољшање и унапређење наставног курикулума одређеног студијског програма и сагледавање специфичности појединачних предмета како би се укомпоновали у складну целину представља изазов за сваку високошколску установу. Овим настојањима доприноси се да настава буде учинковита и да што боље студенте припреми и оспособи за будући рад у струци, као и да адекватно одговори на захтеве тржишта, али и да студентима омогући мобилност. Институционални фактори често ограничавају могућности да извршимо измене и побољшања у наставном раду, али уколико сагледамо све параметре наставне ситуације у којој смо и дамо одговарајуће предлоге, разумевање не би требало да изостане. Студенти као активни учесници у наставном процесу и као центар наставног деловања требало би да имају могућност да искажу своје ставове. Уважавањем и уколико је могуће, прихватањем њихових ставова поспешујемо мотивацију која је неопходна да би се са успехом савладали наставни садржаји.

Анкетирање студената са циљем истраживања њихових ставова и мотивације представља метод који нам помаже да идентификујемо предности и слабости нашег рада од микроплана, нпр. задовољства студената једним наставним часом, до макроплана, односно, свеукупним процесом школовања. Издвајање сегмената које ћемо да анализирамо пружа нам могућност да извршимо побољшања и откријемо недостатке којих можда нисмо ни свесни. Сагледавањем једног елемента у процесу наставе, отварају нам се видици како да унапредимо и оне који следе; правилним позиционирањем места појединачних предмета у курикулуму, у овом случају, енглеског језика и енглеског језика струке, кристалише се свеукупни задатак студијског програма и олакшава наставнику да процени које ће захтеве поставити пред студенте, које ће методе користити у настави, какав одабир наставног материјала ће извршити и како ће предмет на најбољи начин да допринесе оспособљавању студената за рад у струци.

Литература

1. Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. A study in second language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma, u: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije–metodologija–sadržaj–struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15–34.
3. Raičević, V. (2009). *Metodologija istraživanja u metodici nastave stranih jezika*. Beograd: Čigoja.
4. Raičević, V. (2012). *Motivacija i kreativnost u nastavi stranih jezika*. Beograd: Interpres.

5. Taglijant, C. (2009). *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*. CLE International. Beograd: Datastatus.
6. Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.
7. Gardner, R. C. and Tremblay, P. F. (1994). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 pp. 359–368. <<http://www.jstor.org/stable/330113>>. 19.08.2016.
8. Ushida, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online language Courses. *CALICO Journal*, 23 (1), pp. 49–78.
9. Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, Vol. 78 No. 3, 273–284. <<http://www.jstor.org/stable/330107>>. 10.10.2016.
10. Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. Vol. 2, pp. 719–731. New York: Springer.
11. Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, 74–94.
12. Ushioda, E. (2008). *Motivation and good language learners*. 2008 – Cambridge.org <www.cambridge.org/download_file/738652/0/>. 10.10.2016.
13. Marzá, N. E. (2012). English for Specific Purposes in Spanish Higher Education Settings: A Diagnostic Focus on Students' Preliminary Language Awareness, Attitudes and Expectations. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 3, pp. 417–429.
14. Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
15. McLean, A.C. (2006). A Curriculum for excellence debate. *TES Scotland*, The Motivated School. <http://www.themotivatedschool.com/docs/24_TessArticles.pdf>. 13.10.2016.
16. McLean, A.C. (2012). Destroying the Teacher: The Need for Learner-Centered Teaching. *English Teaching Forum*. First published in Volume 18, No 3. Vol. No 1, pp. 32–35.
17. Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77.
18. Hutchinson, T. & A. Waters. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Dudley-Evans, T., & M. J. St. John. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Svetlana Velimirac
Belgrade Polytechnics, College of Vocational Studies

THE PLACE OF SUBJECTS *ENGLISH* AND *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*
IN TERTIARY EDUCATION CURRICULUM

Abstract: In higher education setting, foreign language is often singled out as a subject that has no distinct place in the curriculum. This paper examines the attitudes and motivation of students who learn English Language and English for Specific Purposes in Belgrade Polytechnics, College of Vocational Studies, searching to answer the question whether it is equally effective to learn English Language and English for Specific Purposes regardless of the place in the curriculum or year of studies when these subjects are introduced.

A survey was carried out among the students of the Design Department of College of Vocational Studies – Belgrade Polytechnics, which established that students were aware of the importance of those subjects and the need to study them at the tertiary level of education, but also recognized different views about their place within the curriculum. Additionally, through survey we established if the students were aware of The Common European Framework of Reference for Languages levels and individual language proficiency. Examining students' attitudes and comparing the obtained results with existing theoretical, professional and pedagogical postulates point towards the direction in which we can further develop our existing curriculum and language teaching at tertiary vocational education level.

Key words: Curriculum, English language, attitudes, motivation

Рад је примљен 07. 07. 2018. године, а рецензиран 21. 10. 2018. године.

Милица Д. Антић
ОШ „Бранко Топић“, Београд

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.3::514:[373.3
Стр. 277 - 290

ИЗГРАЂЕНОСТ ПОЈМА МЕРЕЊЕ ДУЖИНЕ КОРИШЋЕЊЕМ ЛЕЊИРА КОД УЧЕНИКА 2. И 4. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Циљ рада је био да утврдимо колико су ученици 2. и 4. разреда успешно овладали појмом мерење дужине помоћу алата за мерење – лењира. Усредсредили смо се на следеће компоненте: почетна тачка – нулти подеок, адитивност, раздељивање, надовезивање мерних јединица и акумулација удаљености и на основу њих осмислили задатке за ученике. Узорак истраживања чини 145 ученика, од тога 72 ученика 2. разреда и 73 ученика 4. разреда. Примењена је дескриптивна метода. Резултати истраживања и ученички одговори су у складу са другим истраживањима и указују на то да је ученичко разумевање поступка мерења непотпуно и доста штуро, као и да изостаје разумевање приказа скале за мерење. Препоруке за наставу у виду педагошких импликација су да се ученици прво сусретну са нестандартним јединицама мере, а након тога са стандардним и да се успостави јасна повезаност са конструкцијом скале за мерење. Неопходно је усредсређивање на развој основних компоненти појма мерење дужине помоћу алата за мерење током рада са ученицима, као и осмишљавање активности као што су: самостално прављење лењира, мерење изломљеним лењиром, коришћење ненумерисаних скала и слично, чиме бисмо предупредили појаву уобичајених ученичких грешака.

Кључне речи: мерење дужине, мерење дужине коришћењем лењира, компоненте појма мерење дужине, почетна настава геометрије.

УВОД

У овом раду ћемо се усредсредити на мерење објеката коришћењем алата – лењира, како бисмо установили успешност ученика 2. и 4. разреда у оваквом поступку мерења дужине. Разумевање лењира или метра као алата за мерење дужине подразумева да ученици схватају да су они састављени од једнаких мерних јединица и да ознаке за мерне јединице – подеоци означавају њихов почетак и крај, као и да сваки подеок може послужити као почетак (нула) при мерењу дужине (Bragg & Outhred, 2000; Zöllner & Benz, 2016; Smith III et al., 2013). Међутим, способност ученика да користе лењир тако што ће га поравнати са објектом који мере и прочитати број са лењира који се налази код краја дужине објекта не означава и то да ученици разумеју како се мери лењиром.

Када сагледамо истраживања (Bragg & Outhred, 2000; Lehrer, 2003; Mitchell & Horne, 2011; Ryan & Williams, 2007; Stephan & Clemens, 2003; Tan-Sisman & Aksu, 2012; Tan-Sisman & Aksu, 2015) која се баве овом тематиком уочавамо издвајање типичних грешака које се јављају код ученика приликом мерења помоћу алата за мерење. Примећено је да ученици започињу мерење подеоком 1, уместо подеоком 0; усредсређују се на број који се налази поред подеока, а не на интервале које они означавају; не схватају да било који подеок може послужити као почетни у мерењу. Овакви резултати нам указују на то да иако ученици широм света уче стандардне поступке мерења, изостаје развијање основних компоненти појма на којима се сам поступак мерења заснива, на шта указују многи истраживачи (Antić, 2017; Antić i Đokić, 2018; Bragg & Outhred, 2004; Van de Walle et al., 2013; Đokić, 2014; Kamii & Clark, 1997; Lehrer, 2003; Ryan & Williams, 2007; Sarama & Clemens, 2009; Stephan & Clemens, 2003). Већина ученика зна да се служи лењиром у случају стандардних задатака који захтевају мерење, али је примећено слабо разумевање односа између мерних јединица, самог поступка мерења и читања скале за мерење, што доводи до њиховог неуспеха у сложенијим задацима (Nührenbörger, 2001). Поступак мерења дужине помоћу алата за мерење се заснива на основним компонентама појма мерење дужине, и то су следеће компоненте:

1. Уочавање односа између мерне јединице и објекта који меримо,
2. Раздељивање,
3. Надовезивање мерне јединице,
4. Акумулација удаљености,
5. Конзервација,
6. Транзитивност,
7. Адитивност,
8. Почетна тачка – нулти подеок,
9. Релација између мерног броја и мерне јединице (Lehrer, 2003; Sarama &

Clemens, 2009; Stephan & Clemens, 2003).

Теоријска полазишта

У оквиру првог циклуса основног образовања и васпитања ученици се од 1. разреда сусрећу са различитим начинима мерења и упознају са различитим мерним јединицама. С обзиром на то да смо се усредсредили на успешност ученика у поступку мерења дужине помоћу алата за мерење – лењира, одабрали смо да испитујемо ученике 2. разреда јер су они продубили стечена знања о поступку мерења из 1. разреда, а у 2. разреду се упознали и са мерним јединицама за дужину (m, dm, cm). Како бисмо имали целовитију слику, упоредићемо њихов успех са успехом ученика 4. разреда, с обзиром на то да се они налазе на крају првог циклуса образовања и васпитања, са циљем да стекнемо увид у изграђивање појма мерење дужине током прва четири разреда основне школе, али и да утврдимо са којим знањима у оквиру ове области ученици прелазе у други циклус основног образовања и васпитања.

За поступак мерења дужине помоћу алата за мерење су нам од посебног значаја следеће компоненете: почетна тачка – нулти подеок, адитивност, раздељивање, надовезивање мерних јединица и акумулација удаљености. Усредсредили смо се на ове компоненете јер су оне од посебног значаја за поступак мерења помоћу алата за мерење и чине основу коју је веома важно да ученици изграде како би успешно спроводили даља мерења, пошто су из дужине, као величине, изведене површина и запремина. Детаљније ћемо их описати у наставку.

Почетна тачка – нулти подеок – Током мерења често користимо одређени алат за мерење скалом. Иако скале варирају, заступљен је исти принцип у коме се дужина представља као растојање између подеока. Из тога произилази да је растојање између 0 и 5 исто ономе између 25 и 30. То имплицира да било који подеок на скали може послужити као почетна тачка за мерење.

Адитивност – Разумевање да је укупно растојање између две тачке једнако збирном растојању њених делова произвољне дужине. На пример, ако је В произвољна тачка на дужи АС, онда је $AB+BC=AC$. Развој компоненте адитивности се заснива на усвојености компоненте конзервације.

Раздељивање – Представља менталну активност рашчлањивања/раздељивања дужине објекта на јединице исте дужине. Ова активност означава да ученик може да сагледа целину као одређени број делова чије се дужине надовезују (а мерни бројеви сабирају), чак и уколико је потребно премештају (Lehrer, 2003; Stephan & Clemens, 2003). Схватање да се дужина може разделити на једнаке делове је веома важно приликом коришћења лењира као алата за мерење. Ученик који не овлада овим појмом има потешкоћа да разуме подеоке на лењиру и да их сагледа као интервале.

Надовезивање мерне јединице – Реч је о способности да се о мерној јединици мисли као о делу дужине објекта који меримо и да се мерна јединица непрекидно надовезује уз дужину објекта који меримо – без остављања празних места или преклапања. Надовезивање се заснива на раздељивању, али не успевају сви ученици да уоче ту повезаност.

Акумулација удаљености – Дужина објекта представља удаљеност од почетка прве до краја последње надовезане мерне јединице.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте испитивање успешности ученика 2. и 4. разреда основне школе у поступку мерења дужине помоћу алата за мерење – лењира.

Циљ истраживања јесте да утврдимо колико су ученици 2. и 4. разреда успешно овладали појмом мерење дужине помоћу алата за мерење – лењира. Из овако постављеног циља произилазе следећи задаци истраживања:

1. Утврдити да ли су ученици овладали способношћу адитивности.
2. Утврдити да ли ученици могу да са скале за мерење прочитају задати мерни број.
3. Утврдити да ли ученици знају да одреде дужину објекта уколико његов почетак није поравнат са почетком скале за мерење.
4. Утврдити да ли ученици знају да одреде дужину објекта уколико су на скали за мерење дати само подеоци, без бројева.

Случајни узорак истраживања чини 145 ученика, од тога 72 (49,65%) ученика 2. разреда и 73 (50,35%) ученика 4. разреда градске Основне школе „Бранко Ћопић“ у Београду. У овом истраживању користили смо дескриптивну *методу*. *Техника* коју смо користили је тестирање, с тим у вези формиран је тест са задацима (*Прилог 1*). За обраду података коришћена је фреквенција (учесталост) и проценат ученичких одговора. Све податке смо табеларно приказали.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

1. Адитивност. Наш први задатак се односио на испитивање усвојености једне од компоненти појма мерења дужине, адитивности. Ученицима су у оквиру задатка приказане две изломљене линије, а њихов задатак је био да одреде да ли су те две линије исте дужине или је нека од њих дужа. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у оквиру овог задатка је приказана у *Табели 1*.

Табела 1. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у усвојености компоненте адитивности.

	Ученици 2. разреда		Ученици 4. разреда	
	N	%	N	%
Ученици који уочавају да је прва линија дужа	37	51,39	50	68,49
Ученици који уочавају да су линије исте дужине	35	48,61	23	31,51
Укупно ученика	72	100	73	100

Ученици 2. разреда имају лошије резултате од ученика 4. разреда, али се очекивао већи успех ученика 4. разреда. Ученици који су тачно одговорили, 37 (51,39%) ученика 2. разреда и 50 (68,49%) ученика 4. разреда, објашњавали су своје одговоре тиме да уколико бисмо исправили прву линију видели бисмо да је дужа, као и тиме да је прва линија крива и због тога је дужа. И код ученика 2. као и 4. разреда су заступљени одговори у којима су наводили да су до одговора дошли тако што је пужу теже да се пење узбрдо, па је прва линија дужа. Ученици који су дали нетачан одговор, 35 (48,61%) ученика 2. и 23 (31,51%) ученика 4. разреда, објашњавали су своје решење тиме да су бројали тачке и пошто линије имају исти број тачака, једнаке су дужине, као и тиме да обе линије имају поравнат почетак и крај па су због тога једнаке дужине, што су уобичајене визуелне омашке (Battista, 2006).

Адитивност се надовезује на компоненту раздељивања и заједно оне представљају основу поступка мерења. Уколико је код ученика развијена компонента адитивности, они могу да разумеју скале на алату за мерење. Лехрер (Lehrer, 2003) наводи једну значајну активност која би могла да допринесе развоју ове компоненте, а то је она у којој би ученици сами правили свој лењир. Примери задатака са изломљеним лењиром се заснивају на појмовном разумевању компоненте адитивности, као и компоненте почетне тачке, тј. нултог подеока (Mitchell & Horne, 2011). Отуд је битно усредсредити се на развој компоненте адитивности код ученика.

1. *Читање скале за мерење.* Наш други задатак се састојао из два примера којима смо испитивали успешност ученика у читању скале за мерење. Ученицима су приказана два лењира са стрелицом која показује на одређени подеок, а њихов задатак је био да одреде задати мерни број. У првом примеру је приказан цео лењир и стрелица која показује на подеок у центиметрима (16cm). Други пример је био сложенији, у њему лењир нема почетак и стрелица показује на подеок који означава 5 милиметара и налази се између подеока 6 и 7 (6cm 5mm).
2. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у оба примера је приказана у Табели 2.

Табела 2. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у читању скале за мерење.

		Ученици 2. разреда		Ученици 4. разреда	
		N	%	N	%
Први пример	Ученици тачно одређују мерни број	33	45,83	50	68,49
Цео лењир, 16 cm	Ученици праве грешку приликом одређивања мерног броја	39	54,17	23	31,51
	Укупно	72	100	73	100
Други пример	Ученици тачно одређују мерни број	23	31,94	54	73,97
Лењир без почетка, 6cm 5mm	Ученици праве грешку приликом одређивања мерног броја	49	68,06	19	26,03
	Укупно	72	100	73	100

Ученици 2. разреда су показали већи успех у првом примеру, њих 33 (45,83%) је тачно одговорило, него у другом, сложенијем примеру, у којем је тачан одговор дало њих 23 (31,94%). Код ученика 4. разреда нема велике разлике у успеху између ова два примера, први је успешно решило њих 50 (68,49%), а други 54 (73,97%). Требало би истаћи то да су ученици и 2. и 4. разреда наводили као одговор у другом примеру 3cm 5 mm, што додатно потврђује неусвојеност компоненте адитивности и компоненте акумулације удаљености. У оквиру другог примера је приметан знатно бољи успех ученика 4. разреда, њих 54 (73,97%) га је тачно урадило, у односу на ученике 2. разреда, где је успешно било њих 23 (31,94%), што се могло и очекивати с обзиром на то да су се ученици 2. разреда тек упознали са мерним јединицама за дужину. Иако је скоро $\frac{3}{4}$ ученика 4. разреда тачно урадило 2. задатак, забрињавајућа је чињеница да одређени број ученика на крају 4. разреда не уме да прочита број на лењиру.

Разумевање подеока на лењиру се заснива на адитивности, раздељивању и акумулацији удаљености. Ученици који успешно читају скалу разумеју надовезаност мерних јединица, као и могућност да се оне поделе на једнаке, мање (Nührenbörger, 2001).

3. *Одређивање дужине објекта чији почетак није поравнат са почетком скале за мерење.* Нашим трећим задатком смо испитивали колико су ученици успешни у одређивању дужине објекта уколико његов почетак није поравнат са почетком скале за мерење. Приказан им је лењир и испод њега оловка која је постављена од подеока 3 до

подеока 9, а мери се у сантиметрима. Њихов задатак је био да искажу колика је дужина приказане оловке и како су дошли до резултата. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика смо приказали у Табели 3.

4.

Табела 3. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у одређивању дужине објекта чији почетак није поравнат са почетком скале за мерење.

	Ученици 2. разреда		Ученици 4. разреда	
	N	%	N	%
Ученици тачно одређују дужину објекта	20	27,78	42	57,53
Ученици греше у одређивању дужине објекта	52	72,22	31	42,47
Укупно	72	100	73	100

Резултати нам указују на то да ученици нису били успешни у овом задатку. Само 20 (27,78%) ученика 2. разреда је успешно решило задатак, док је код ученика 4. разреда 42 (57,53%) њих било успешно. Резултати нам указују на то да ученици нису развили компоненту почетне тачке – нултог подеока и најзаступљенија је била очекивана грешка, тј. ученици су наводили као резултат 7cm. До овог резултата су долазили пребројавањем подеока и подеок који је поравнат са почетком објекта који треба да измере посматрали су као први, а не као нулти подеок. Код ученика 2. разреда је примећена још једна карактеристична грешка, а то је исказивање последњег подеока као дужине објекта, а то је 9cm, иако објекат није поравнат са почетком скале за мерење.

Ове грешке могуће је тумачити тиме да ученици не уочавају да су мерне јединице интервали између подеока, а да бројеви испод подеока означавају крај сваког интервала, док је нулти подеок почетни у мерењу. Ученици који не разумеју поступак мерења се усредсређују само на подеоке, а занемарују интервале, тј. мерне јединице (Bragg & Outhred, 2000; Lehrer, 2003; Mitchell & Horne, 2011; Ryan & Williams, 2007, Tan-Sisman & Aksu, 2012). Брег и Аутред (Bragg & Outhred, 2004) су установили да чак и ученици 5. и 6. разреда основне школе имају потешкоћа да дају тачно решење за овакав пример задатка. Важна способност којом ученици треба да овладају је посматрање било ког подеока као почетног, тј. нултог у мерењу. Захваљујући томе моћи ће да дођу до резултата мерења било бројањем мерних јединица, било одузимањем бројева два подеока који обухватају објекат који меримо (Bragg & Outhred, 2000).

5. *Одређивање дужине објекта помоћу ненумерисане скале.* Нашим четвртим задатком смо хтели да испитамо колико су ученици успешни у одређивању дужине

објекта уколико користе нумерисану скалу за мерење. Задатак садржи лењир са подеоцима који нису нумерисани и изнад којег је постављен објект чију дужину треба измерити. Почетак објекта је поравнат са почетком скале за мерење. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у оквиру овог задатка смо приказали у Табели 4.

6.

Табела 4. Фреквенције одговора ученика и проценат успешности ученика у одређивању дужине објекта помоћу нумерисане скале.

	Ученици 2. разреда		Ученици 4. разреда	
	N	%	N	%
Ученици тачно одређују дужину објекта	43	59,72	55	75,34
Ученици греше у одређивању дужине објекта	29	40,28	18	24,66
Укупно	72	100	73	100

Ученици су били успешнији у оквиру овог задатка, тачне одговоре је дало 43 (59,72%) ученика 2. разреда и 55 (75,34%) ученика 4. разреда. Најчешће коришћена тачна стратегија је била обележавање лењира и затим исказивање резултата. Ученици који су се њоме служили, успешно су означили први подеок као нулти и затим дошли до тачног решења. Узроци који су доводили до нетачног решења код осталих ученика су повезани са неразумевањем скале за мерење, поготово нултог подеока. Ученици су грешили код обележавања нултог подеока, што је доводило да исказивања нетачног решења. Заступљени су били и одговори у којима је нулти подеок изостављен и обележавање скале је започето од подеока бројем 1. Ово нам указује на то да ученици не уочавају подеок 1 као измерени део од подеока 0 до подеока 1, већ посматрају подеок 1 као онај од кога треба започети мерење.

Овакви резултати су у складу са истраживањем (Gomezescobar et al., 2017) у коме се испитивала успешност ученика у мерењу различито обележеним лењирима и ученици су били најуспешнији користећи се овако обележеним лењиром. Наиме, интервали између подеока асоцирају ученике на надовезане мерне јединице и уколико скала није нумерисана, ученици броје интервале, што их спречава у томе да направе грешку приликом поступка мерења.

ЗАКЉУЧЦИ

Резултати нашег истраживања су показали да ученици нису овладали основним компонентама неопходним за разумевање мерења дужине помоћу алата за мерење, као

што су: почетна тачка – нулти подеок, адитивност, раздељивање, надовезивање мерних јединица и акумулација удаљености. Резултати нашег истраживања су у складу са другим истраживањима и указују на то да је ученичко разумевање поступка мерења непотпуно и доста штуро, као и да изостаје разумевање приказа скале за мерење (Antić i Đokić, 2018; Bragg & Outhred, 2000; Lehrer, 2003; Mitchell & Horne, 2011; Ryan & Williams, 2007, Tan-Sisman & Aksu, 2012).

Образовним стандардима за предмет Математика, у оквиру области Геометрија су одређена суштинска знања и вештине којима ученици треба да овладају до краја првог циклуса образовања (*Стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања*, 2011). Што се тиче јединица за мерење дужине, на основном нивоу се од ученика очекује да их знају и да знају односе међу њима, док се на средњем нивоу очекује да их претварају из мањих у веће и обратно. Поступак мерења дужине се налази на основном нивоу постигнућа. Ово нам је још један показатељ значаја поступка мерења, с обзиром на то да он представља основу за даље учење и напредовање у оквиру ове области. Самим тим што се поступак мерења дужине заснива на основним компонентама појма мерење дужине, приликом рада са ученицима морамо се усредсредити на њихов развој.

Како би се допринело бољем развоју основних компоненти појма мерење дужине помоћу алата за мерење, истраживачи препоручују да се ученици прво сусретну са нестандартним јединицама мере, а након тога са стандардним (Bragg & Outhred, 2004; Sarama & Clemens, 2009; Van de Walle et al., 2013). Коришћење нестандартних јединица мере омогућава лакше разумевање поступка мерења јер ученици могу да овладају поступком надовезивања мерних јединица које се могу пребројати. Битно је да ученици схвате да из поступка мерења надовезивањем нестандартних мерних јединица произилази начин формирања подеока на скали за мерење.

Други важан моменат приликом мерења помоћу алата за мерење јесте упознавање ученика са скалом, тј. интервалима који су њоме представљени. Уочене су честе грешке код ученика који мерење нпр. корацима започињу тек након направљеног првог корака, бројећи други корак као први, као и да мерење помоћу лењира започињу од подеока 1. Закључак је да ови ученици не размишљају о мерним јединицама као о интервалима, већ им број на лењиру (или број корака) представља одредницу када започети бројање, а није им показатељ тога колико је дужине измерено. Њима се мора јасно указати на то да је нпр. „један“ растојање од почетка скале до подеока 1, а не сам подеок испод којег је забележен број (Bragg & Outhred, 2004; Christie, 2012; Lehrer, 2003; Sarama & Clemens, 2009). Истраживања су показала и то да су ученици млађег узраста чешће бројали или чак и бојом обележавали интервале између подеока док су ученици старијег узраста чешће бројали подеоке. Запажено је да су неки од ученика тврдили како се приликом мерења ништа не надовезује и пребројава, већ је мера број код последњег подеока објекта који меримо. За ученике који овако мисле подеоци чак

прикривају идеју појмовног разумевања скале за мерење без ког се не може спровести поступак мерења (Bragg & Outhred, 2004; Gomezescobar et al., 2017; Stephan & Clemens, 2003). Пошто су истраживања показала како су ученици успешнији у поступку мерења ако се користе лењиром на коме су подеоци само обележени, али не и нумерисани, а интервал између подеока означен бојом, препорука је да се крене од такве скале, а када ученици њоме овладају да се уведе нумерисана (Gomezescobar et al., 2017). Важна способност коју треба развити код ученика, а која би довела до потпуног разумевања скале на алату за мерење је и уочавање да за почетак мерења може послужити било који подеок. Тада би ученици могли да користе алат за мерење иако објекат који мере није нужно поравнат са подеоком 0, као и у случају да је почетак алата за мерење изломљен, избрисан или оштећен, а до резултата мерења могу доћи или пребројавањем мерних јединица, или одузимањем бројева два подеока који обухватају објекат који меримо (Bragg & Outhred, 2000; Lehrer, 2003; Mitchell & Horne, 2011; Sarama & Clemens, 2009).

Препоруке за наставу у виду педагошких импликација су усредсређивање на развој основних компоненти појма мерење дужине помоћу алата за мерење приликом рада са ученицима, као и на осмишљавање активности као што су: самостално прављење или цртање лењира, мерење изломљеним лењиром, коришћење ненумерисаних скала и слично, чиме бисмо предупредили појаву типичних ученичких грешака на које указују наведена истраживања, укључујући и наше.

Литература

1. Antić, M. (2017). *Uvođenje pojma merenja dužine u početnoj nastavi matematike* (master rad). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
2. Antić, M. i Đokić O. (2018). Razvijenost komponenti pojma merenje dužine kod učenika 1. razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 31(1), 58–74. DOI: 10.5937/inovacije1801058A
3. Battista, M. T. (2006). Understanding the development of students' thinking about length. *Teaching Children Mathematics*, 13 (3), 140–146.
4. Bragg, P. & Outhred, L. (2004). A measure of rulers – the importance of units in a measure. In: Høines, M., J. & Fuglestad, A., B. (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2, July 14–18, 2004, 159–166. Bergen, Norway: Bergen University College.
5. Bragg, P. & Outhred, L. (2000). What is Taught versus What is Learnt: The Case of Linear Measurement. In: Bana, J. & Chapman, A., (Eds.), *Mathematics education beyond 2000*. (Proceedings of the 23rd annual conference of the MERGA), vol. 1, 112–118. Sydney: MERGA.
6. Christie, G. (2012). Helping Children Understand Measurement Using a Ruler. *Ohio Journal of School Mathematics*, No.65, 40–44.
7. Đokić, O. (2014). Realno okruženje u početnoj nastavi geometrije. *Inovacije u nastavi*, 27 (2), 7–21. DOI: 10.5937/inovacije1402007D.
8. Gomezescobar A., Fernandez-Cezar R. & Guerrero S. (2017). Numbers and Space Intervals in Length Measurements in the Spanish Context: Proposals for the Transition to Measuring with the Ruler. *International Journal of Science and Mathematics Education*. DOI: 10.1007/s10763-017-9835-1
9. Kamii, C. & Clark, F. (1997). Measurement of Length: The Need for a Better Approach to Teaching.

- School Science and Mathematics*, 97 (3), 116–121. DOI: 10.1111/j.1949-8594.1997.tb17354.x
10. Lehrer, R. (2003). Developing Understanding of Measurement. In: Kilpatrick, J., Martin, W. & Schifter D. (Eds.). *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics*, 179–192. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
 11. Mitchell, A. & Horne M. (2011). Measurement Matters: Fraction number lines and length concepts are related. In: Way, J. & Bobis, J. (Eds.), *Fractions. Teaching for Understanding*, 52–62. Australia: The Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT) Inc.
 12. Nührenbörger, M. (2001). Children's measurement thinking in the context of length. In: Törner, G., Bruder, R., Peter-Koop, A., Neill, N., Weigand, H. & Wollring, B. (Eds.) *Developments in Mathematics Education in German-speaking Countries. Selected Papers from the Annual Conference on Didactics of Mathematics*, Ludwigsburg, March 5–9, 2001, 95–106. Germany: Gesellschaft für Didaktik der Mathematik.
 13. Ryan, J. & Williams, J. (2007). *Children's mathematics 4–15: Learning from errors and misconceptions*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
 14. Sarama, J. & Clemens, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research*. New York: Routledge.
 15. Smith III, J. P., Males L. M., Dietiker L. C., Lee K. & Mosier A. (2013). Curricular Treatments of Length Measurement in the United States: Do They Address Known Learning Challenges?. *Cognition and Instruction*, 31(4), 388–433. DOI: 10.1080/07370008.2013.828728
 16. Stephan, M. & Clemens, D. H. (2003). Linear and Area Measurement in Prekindergarten to Grade 2. In: Clements D. H. & Bright G. (Eds.), *Learning and Teaching Measurement: 2003 yearbook* (3–16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
 17. Tan-Sisman, G. & Aksu, M. (2012). The length measurement in the Turkish mathematics curriculum: It's potential to contribute to students learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (2), 363–385. DOI: 10.1007/s10763-011-9304-1
 18. Tan-Sisman, G. & Aksu, M. (2015). A study on sixth grade students' misconceptions and errors in spatial measurement: length, area, and volume. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (7), 1293 – 1319. DOI: 10.1007/s10763-015-9642-5
 19. Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M. & Wray, J. (2013). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally*. United States of America: Pearson Education.
 20. Zöllner, J. & Benz, C. (2016). "I spy with my little eye": Different components of a Concept of the Length. In: Meaney, T., Helenius, O., Johansson, M. L., Lange, T., & Wernberg, A. (Eds.), *Mathematics Education in the Early Years*, 359–370. Results from the POEM2 Conference 2014, November 12–13, Manchester, UK. Springer International Publishing.

Извори

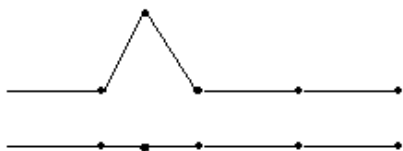
1. Стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања (2011). Национални просветни савет, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Прилог

Прилог 1. Задаци за ученике.

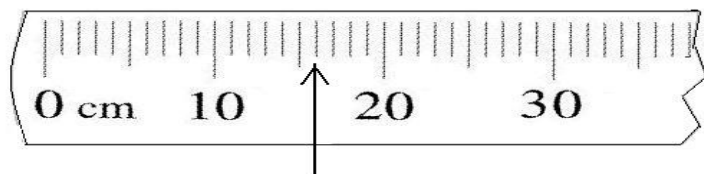
Задатак 1.

Линијама су приказана два пута преко којих пуж треба да пређе. Да ли је један од њих дужи или су исте дужине? Образложи свој одговор.



(Прилагођено Battista, 2006.)

Задатак 2.



Пример 1.

На слици је приказан лењир. Погледај слику и одговори:

На који мерни број показује стрелица? _____

Пример 2.

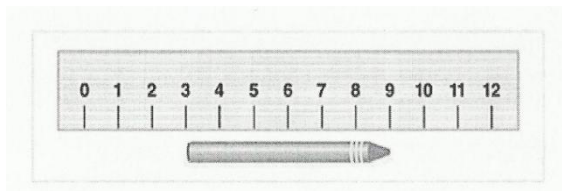
На слици је приказан лењир. Погледај слику и одговори:



На који мерни број показује стрелица?

Задатак 3.

Погледај слику и одговори на питања:



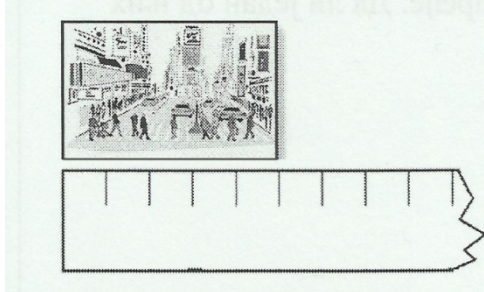
а) Колика је дужина оловке?

б) Објасни како си дошао до решења.

(Прилагођено Van de Walle et al., 2013)

Задатак 4.

Лењир на слици приказује подеке центиметара, али бројеви нису уписани. Изнад је сличица. Одговори на питања:



а) Колика је дужина сличице?

б) Објасни како си дошао до решења.

(Прилагођено Mitchell & Horne, 2011)

Milica D. Antić
Elementary School "Branko Copić", Belgrade

CONDITIONS OF LENGTH MEASUREMENT USING LENYOR FOR PUPILS 2ND
AND 4TH GRADERS ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract: The aim of the paper was to determine how successfully pupils of the 2nd and 4th grades mastered the term length measurement using the measuring tool – ruler. We focused on the following components: the starting point – zero-point, additivity, division, linking of measuring units and distance accumulation, and based on them, devised assignments for pupils. The sample of the research consists of 145 pupils, of which 72 are pupils of the 2nd grade and 73 pupils of the 4th grade. A descriptive method is applied. The results of the research and pupil responses are in line with other research and indicate that the pupils' understanding of the measurement process is incomplete and very poor, as well as that the understanding of the scale measurement representation is lacking. Recommendations for teaching in the form of pedagogical implications are that pupils should first meet with non-standard units of measurement, followed by a standard ones, and establish a clear connection with the construction of the measurement scale. It is necessary to focus on the development of the basic components of the concept of length measurements using the measuring tool while working with pupils, as well as the designing of activities such as: self-made rulers, measure with the broken rulers, the use of unnumbered scales etc., which would prevent the occurrence of common pupil mistakes.

Key words: measuring length, measuring length using ruler, key concepts in linear measurement, primary geometry teaching.

Рад је примљен 14. 08. 2018. године, а рецензиран 11. 09. 2018. године.

Александра Филиповић
Студент докторских студија Учитељског факултета у Београду

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.315::3/5
Стр. 291 - 306

ПРОБЛЕМСКИ МОДЕЛ РАДА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА

Резиме: Један од начина да се ученици на часовима мисаоно ангажују, а образовни ефекти и квалитет усвојених знања повећају, јесте примена проблемског модела рада (ПМР). С обзиром да су садржаји Природе и друштва комплексни, интердисциплинарни и омогућавају примену различитих иновативних модела, у раду смо представили теоријске основе проблемског модела рада и резултате емпиријског истраживања ставова учитеља о примени ПМР у настави Природе и друштва. Циљ нам је био да откријемо проблеме примене ПМР из перспективе учитеља и дођемо до података битних за унапређење квалитета организације и реализације ПМР-а, али и наставе Природе и друштва. Узорак је чинило 62 учитеља из различитих крајева Србије, а резултати су показали да учитељи, независно од година радног искуства у просвети, средине у којој су запослени, структуре одељења и разреда у коме тренутно предају, генерално имају позитиван став према примени проблемског модела рада у настави Природе и друштва.

Кључне речи: проблемска настава, проблемски модел рада, Природа и друштво, ставови, учитељи

УВОД

У намери да превазиђу уочене проблеме у организацији васпитно-образовног процеса, савремени аутори предлажу различите идеје, приступе и дидактичко-методичка решења. На значају добијају савремени модели рада који тежиште наставне активности пребацују са познавања и запамћивања појединих чињеница на уочавање и познавање законитости, правила и принципа и на оспособљавање ученика да активно прихвата информације које су од значаја за дати садржај. Међу њима се, између осталог, истиче и проблемски модел рада чији су основни захтеви усмерени на ученикове активности, самосталност у раду, креативност и стваралаштво, као и на изграђивање

истраживачке културе. Ученик заузима улогу креатора и истраживача при чему може самостално да одабере поступак и средства потребна за решавање проблема. Непрестано је интелектуално ангажован јер поставља питања, проверава хипотезе, анализира чињенице и открива каузалне односе тражећи убедљиве доказе.

У нашем раду бавићемо се управо овим моделом који је последица тежње да се изврши рационализација традиционалне наставе и повећа њена ефикасност. Настава заснована на ПМР није негација традиционалне наставе, већ само њена нова нијанса, додуше, она нијанса у којој „настава од заната постаје уметност“. Ова настава је прожета „проблемима“ и „проблемским ситуацијама“ које учење чине занимљивијим и креативнијим. Самим тим ученици се налазе изван оквира стереотипног начина размишљања и од њих се захтева извесна ментална напрегнутост. Корене овог модела налазимо у проучавањима бројних стручњака (Дјуа, Гањеа, Брунера, Мајера, Пијажеа, Рубинштајна, Окоња...) који су афирмацији идеје о његовом напретку допринели са аспекта развоја мишљења и теорија учења. У нашој стручној литератури постоји солидан број радова који се баве испитивањем утицаја ПМР на образовне учинке, а у области наставе природе и друштва (Пид) значајна су запажања Арсића, Банђура и Лазаревића, Вилотијевића, ауторки Ладичорбић, Мишчевић – Кадијевић и других.

Настава Света око нас/Природе и друштва је својим специфичним циљевима, задацима и садржајима на директан начин усмерена на мисаону активацију ученика, на развијање радозналости и основних елемената логичког мишљења. Зато је и наше основно опредељење било да се у овом раду размотре одређени аспекти теоријске заснованости ПМР и емпиријски провере ставови учитеља према примени ПМР у настави природе и друштва.

1. Теоријске основе истраживања

1.1. Дефинисање основних појмова

Проблемска настава углавном се карактерише се као самостална истраживачка делатност ученика која води тражњу нових решења (Vilotijević, 1998; *Pedagoški leksikon*, 1996; *Leksikon obrazovnih termina*, 2014). У *Педагошкој енциклопедији* истиче се да је у питању наставни систем настао у првој половини XX века у Америци који има за циљ да ученика стави у центар наставног процеса и суочи га са различитим сазнајним проблемима изазивајући притом противуречност између онога што ученик већ зна и онога што тек треба да научи. Као водеће одлике проблемске наставе истичу се: „самоистраживање, самовођење и самоучење ученика ради самосталног решавања формулисаних проблема“ (1989: 255). Слично тумачење налазимо и код ауторке Мирковић која истиче да пука репродукција знања ученику неће бити од користи за решавање проблема, већ ће бити у ситуацији да „активира продуктивно мишљење, тј. да проналази везе између постојећих правила.“ (Mirковић, 2006:78)

Проблемска ситуација представља стање емоционалне напетости и узнемирености која мобилише сазнајне потенцијале ученика и изазива у њему немир, напетост и жељу да што пре реши уочени проблем. Под њом се подразумева „стјецај или склоп околности за који субјекат нема дотад научене реакције које би одговарале тим околностима...“ и „ситуација која захтева реаговање на нов начин, у којој се до решења не може доћи на основу урађених или раније стечених реакција“ (Pedagoška enciklopedija, 1989: 254). Може се створити на различите начине, а један од њих је и применом проблемског дијалога у ком учитељ поставља и дефинише проблем, а до решења се долази заједничким напорима учитеља и ученика. Улога учитеља у оваквом раду је давање сугестија ученицима. Такав облик пожељно је користити са ученицима другог разреда који имају одређена предзнања и искуства, али не и самосталност у решавању проблема. Као пример за проблемски дијалог може нам послужити следећа прича: *Након повратка из школе мама је Немању упитала да ли има нешто за домаћи, на шта је он одговорио да нема ништа. Цео дан провео је у игрању а када је пао мрак, сетио се да ипак има домаћи из математике који није урадио. Како није смео да каже мами да је заборавио домаћи, отишао је у своју собу да га уради сам. Извадио је свеске и књиге из ранца и поређао их на сто. Хтео је да укључи лампу која ради на батерије, али лампа није радила. Шта мислите, због чега лампа није радила? (очекивани одговор ученика је да су се потрошиле батерије) Немања је помислио исто и одмах заменио батерије, али лампа и даље није радила. У чему је сада могао бити проблем? (нпр. лампа није била укључена у струју) Када је погледао иза стола Немања је видео је да је лампа укључена, али је кабл од лампе покидан. Знао је да мора да пронађе начин да настави кабл и повеже жице из кабла. Обратио се деди за помоћ. Деда је дошао и почели су да траже по фиокама предмете које ће моћи да искористе. Оно што су пронашли било је следеће: дрвена оловка, гумица за брисање, спајалице, метални резач, пластични резач, ексер, лењир, алуминијумску фолију, металну кашичицу, штапић од сладоледа, штиталку за веш, стаклену чашицу, гумицу за тегле, вунени конач, чачкалицу. Шта су Немања и деда од ових предмета могли да искористе како би повезали кабл?*

Проблемски задаци су „посебна врста задатака у којима се захтева самостално тражење решења која нису унапред дата или наговештена, указивање на непознато које треба пронаћи, открити или утврдити, на основу датих услова, захтева или питања, а као резултат низа интелектуалних поступака.“ (Pedagoški leksikon, 1996:403) Битне одреднице проблемског задатка или проблема су тешкоће и препреке на које ученик наилази. Проблем није исто што и задатак – сваки проблем је задатак, али није сваки задатак проблем. Док решавање задатака захтева примену раније стечених знања, проблемски задатак се односи на она знања до којих ученик мора доћи сам улажући одређени ментални напор (Bardach, 2011). Проблем је задатак који има следеће одлике:

- „нешто непознато, неку празнину коју треба попунити на основу података и односа који нису изричито дати;
- различит број могућности за решавање (једна или више);

- велику комплексност (за решење је потребан велики број сложених логичких операција);
- могућност за решавање не помоћу неког устаљеног обрасца (алгоритма), него је за решење потребан стваралачки приступ и искуство...“ (Vilotijević, 1999: 241)

1.2. Предности и недостаци проблемског модела рада

Проблемски модел рада побољшава обим и квалитет усвојених знања, мотивацију и интересовање ученика. Његовом применом може се утицати на васпитање истрајности, снажљивости и других личних особина. Он доприноси и развијању самосталности у учењу и раду, стваралачког мишљења и оригиналности ученика.

Ипак и поред бројних квалитета, приликом организације проблемског модела рада уочљиве су и извесне потешкоће. Приликом селекције проблема и идентификације наставних јединица потребно је узети у обзир предзнања ученика и њихову интелектуалну и емоционалну зрелост. Садржаји наставе природе и друштва који се ослањају на преходна знања и искуства ученика нису погодни за овакав начин рада. Посебно питање представља и дидактичко-методичка оспособљеност учитеља за припремае и осмишљавање наставног часа путем проблемске наставе. (Jovićić, 2013)

Из тих разлога, неопходно је помоћи учитељима у савлађивању „тешкоћа“ проблемске наставе. Један од могућих путева за масовну примену проблемске наставе природе и друштва била би израда приручника са готовим, научно заснованим и експериментално провереним моделима писаних припрема. Када би такве приручнике поделили учитељима-практичарима, основна препрека масовне примене учења путем решавања проблема, би нестала. Јер, заиста, није нимало лако за одређени наставни садржај створити проблемску ситуацију и формулисати проблем. Добра припрема часа проблемске наставе је резултат једног темељног познавања наставног садржаја, спретног тражења, налажења и формулисања проблемске ситуације и проблема који морају бити примерени ученику разредне наставе, разраде структуре часа, интуитивног вођења тока наставног процеса, умешног избора хипотеза, начина њиховог проверавања и долажење до решења. Без специјалних методичких приручника који треба да садрже опширне, квалитетно урађене припреме за час природе и друштва у којима је комплетно методички обрађен одређени наставни садржај на принципима проблемске наставе, не може се очекивати учесталија примена проблемског модела рада.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Због специфичности наставних предмета и садржаја које би у оквиру њих требало усвојити, могућности за иновирање наставног процеса су ограничене. Садржаји предмета Свет око нас/Природа и друштво су комплексни, динамични и интердисциплинарни (Lazarević, Bandur, 2001), па као такви омогућавају примену

различитих иновативних модела. У настави ових предмета ученицима је омогућено да самостално истражују, износе „своје виђење ствари“, да одбацују или потврђују постављене хипотезе и да научно примене у ситуацијама блиским свакодневном животу.

С тим у вези, определили смо се да предмет нашег истраживања буду ставови учитеља о примени ПМР у настави Природе и друштва. Намера нам је да откријемо и сагледамо стање и проблеме примене ПМР из перспективе учитеља и дођемо до информација које су важне за унапређење квалитета организације и реализације овог модела рада, али и наставе Природе и друштва.

Основни *циљ истраживања* био је испитивање ставова учитеља о примени ПМР у настави Природе и друштва. Да би се овако постављени циљ истраживања реализовао, утврдили смо следеће истраживачке *задатке*:

1. Испитати ставове учитеља о ПМР у настави Природе и друштва са аспекта могућности прилагођавања ПМР узрасту ученика и васпитно-образовних ефеката који се постижу применом ПМР;

2. Испитати јесу ли учитељи упознати са основним предностима и тешкоћама примене ПМР;

3. Утврдити на који начин се могу превазићи субјективне и објективне препреке у циљу фреквентније примене ПМР у настави Природе и друштва.

Општа хипотеза истраживања је да учитељи имају позитиван став према примени ПМР у настави Природе и друштва.

Истраживање је обављено применом дескриптивно-аналитичке методе. Дескриптивну методу користили смо за испитивање ставова учитеља, а податке смо прикупили техником анкетања. Инструмент, посебно израђен за потребе овог истраживања, имао је одлике упитника и скале ставова. Садржао је 3 питања отвореног, 3 питања затвореног типа и 2 питања у виду скале процене.

Истраживање је спроведено маја месеца школске 2014/2015. године поделом упитника у штампаној форми учитељима запосленим на територији општине Јагодина. Како би узорак учитеља био што већи и обухватио испитанике из различитих крајева Србије израђена је и online анкета коју смо дистрибуирали путем друштвених мрежа. *Узорак истраживања* чинило је 62 учитеља високе школске спреме и различите дужине радног искуства у просвети. Реч је о случајном узорку чија је структура приказана табелом 1.

Табела 1. Структура узорка истраживања

Средина у којој је учитељ запослен		Године радног искуства у просвети			Разред у коме учитељ тренутно предаје				Укупно
		до 10	11- 20	преко 20	I	II	III	IV	
Градска		11	10	10	9	6	7	9	31
Сеоска	„чисто“	5	8	6	2	4	4	9	19
	комбиновано	7	3	2	два разреда: 9 четири разреда: 3				12
Укупно		23	21	18	11	10	11	18	62

Независне варијабле истраживања биле су године радног искуства у просвети, средина у којој су учитељи запослени – сеоска/градска, разред у коме учитељ тренутно предаје и структура одељења у коме учитељ тренутно предаје – комбиновано/„чисто“ одељење. Ставови учитеља о примени ПМР представљали су *зависне варијабле*. За статистичку обраду података користили смо процентуално изражавање фреквенције и хи-квадрат тест (ниво 0,01 и 0,05 статистичке значајност

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од дефинисаних задатака истраживања извршили смо квалитативну и квантитативну анализу прикупљених података. Добијене податке тестирали смо у зависности од година радног стажа у просвети, средине у којој учитељи раде, структуре одељења („чисто“ или комбиновано) и разреда у коме тренутно предај

3.1. Могућност прилагођавања проблемског модела рада узрасту ученика

На питање да ли се ПМР може прилагодити психо-физичким могућностима ученика разреда у коме предају, учитељи су се опредељивали за један од одговора приказаних на графикону 1.

Графикон 1. Дистрибуција одговора о могућности прилагођавања ПМР узрасту ученика



Подаци показују да већина анкетираних сматра да се проблемски модел рада прилично може прилагодити узрасту ученика. Такав став највише је заступљен код учитеља са радним искуством између 11 и 20 година (90%), а најмање међу учитељима чије радно искуство прелази 20 година (78%). Вредност хи-квадрата ($\chi^2 = 1.323$ уз $df=2$ и $p > 0.01$) мања је од граничних вредности, тако да, зависно од година радног искуства испитаника у просвети, *не постоји* статистички значајна разлика у ставовима учитеља према могућности прилагођавања ПМР узрасту ученика.

И када је у питању *средина* у којој учитељи раде највише је опредељених за одговор да се ПМР прилично може прилагодити узрасту ученика (из сеоске средине 23-оје, односно 74%, из градске 16 учитеља или 52%). Разлика постоји и у ставу да се ПМР много може прилагодити узрасту ученика. За овај одговор се определило свега 4 учитеља запослених у сеоској средини (13%), док је код учитеља запослених у градској средини опредељеност за овај одговор већа (10 испитаника или 32%). Вредност хи-квадрата ($\chi^2 = 0.129$ уз $df=1$ и $p > 0.01$) такође показује да *не постоји* статистички значајна разлика у ставовима према могућности прилагођавања ПМР узрасту ученика зависно од средине у којој су учитељи запослени. Када анализу извршимо са аспекта *структуре одељења* занимљиво је да је став да се проблемски модел рада прилично може прилагодити узрасту ученика нарочито заступљен код учитеља запослених у комбинованим одељењима (9 испитаника, 75%), а најмање код учитеља запослених у сеоској средини у „чистим“ одељењима (16 испитаника, односно 52%). Ипак, статистички значајна разлика у ставовима учитеља према могућности прилагођавања ПМР узрасту ученика зависно од структуре одељења у којој су учитељи запослени *не постоји*, што закључујемо на основу вредности хи-квадрата ($\chi^2 = 0.458$ уз $df=1$ и $p > 0.01$). Сличне резултате добили смо и анализом прикупљених података са аспекта *разреда* у

коме учитељи тренутно предају (израчуната вредност хи-квадрата $\chi^2 = 0.250$ уз $df=1$ и $p>0.01$.)

Категорије свих испитаника изразиле су позитиван став према могућности прилагођавања ПМР узрасту ученика, чиме смо доказали први део прве хипотезе нашег истраживања.

3.2. Васпитно-образовни ефекти који се постижу применом ПМР

У оквиру првог истраживачког задатка испитали смо и став учитеља према васпитно-образовним ефектима који се постижу применом проблемског модела рада. На питање да ли се ПМР постижу позитивни васпитно-образовни ефекти, анкетирани учитељи су се определили за један од понуђених одговора.

Број испитаника који имају став да примена ПМР *нема* или има *мале* васпитно-образовне ефекте је незнатан (5% учитеља). Обрадом података утврдили смо да статистички значајна разлика у ставовима према васпитно-образовним ефектима који се постижу применом ПМР, када се узму у обзир године радног искуства испитаника у просвети, *средина* у којој раде (сеоска/градска), *структура одељења* (комбинована/“чиста“) и *разред* у коме тренутно предају анкетирани учитељи, *не постоји*.

Све категорије испитаника изразиле су позитиван став према васпитно-образовним ефектима који се остварују применом ПМР, што можемо уочити и на основу табеле 2. Овим смо доказали други део прве хипотезе нашег истраживања.

Табела 2. Дистрибуција одговора о васпитно-образовним ефектима примене ПМР

2. питање	понуђени одговори		дистрибуција одговора														укупно
			дине радног искуства у просвети			средина		структура одељења			разред у коме учитељ тренутно предаје						
			до 10	11-20	преко 20	сеоска	градска	"чисто"		комбиновано	град		село- "чисто"		село-комбиновано		
								град	село		1. и 2. разред	3. и 4. разред	1. и 2. разред	3. и 4. разред	два азреда	четири азреда	
мало	N	2	1	0	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	3	
	%	9	5	0	6	3	3	5	8	7	0	0	8	11	0	5	
умерично	N	12	12	11	21	14	14	13	8	8	6	5	8	6	2	35	
	%	52	57	61	68	45	45	69	67	53	38	83	62	67	67	56	
много	N	9	8	7	8	16	16	5	3	6	10	1	4	2	1	24	
	%	39	38	39	26	52	52	26	25	40	62	17	31	22	33	39	

3.3. Упућеност учитеља у предности и тешкоће примене ПМР

Други задатак истраживања односио се на испитивање упућености учитеља у основне предности и тешкоће приликом примене ПМР. То смо испитали питањем отвореног типа. Од испитаника смо најпре захтевали да наведу три основне *предности* примене ПМР. Обзиром да су се њихови одговори прилично разликовали (4 учитеља није дало одговор), груписали смо их према сличностима, односно сегменту на који се односе. Анализирали смо фреквенцију појављивања одговора и проценте у односу на укупан број добијених одговора.

Добијени одговори усмерени су на *развој ученика* (развој мисаоних операција, развој самосталности, одређених особина и способности ученика), *унапређење наставе* (организација наставе, активност ученика, мотивација ученика) и *квалитет знања* који се постиже применом ПМР. Процентуална заступљеност тако груписаних одговора у односу на укупан број је следећа: највећи број дефинисаних предности примене ПМР усмерен на *развој ученика* (61%), потом на *унапређење наставног процеса* (33%), па на *квалитет знања* (6%). До сличних резултата у свом истраживању дошла је и ауторка Пецко, која је утврдила да се већина учитеља сложила са тврдњама да проблемска настава Природе и друштва позитивно утиче на квалитет стечених знања, да учитељ проблемском наставом иновира наставу Природе и друштва, доприноси да ученик учи са разумевањем и да самостални стваралачки рад у проблемској настави утиче на мотивацију ученика. (Пецко, 2015)

Као једну од најважнијих одлика ПМР учитељи препознају интензиван рад и развој истраживачких способности ученика, развој дивергентног мишљења и индивидуалних способности. (Ladičorbić, 2013) Овим смо потврдили претпоставку да су учитељи упознати са предностима примене проблемског модела рада.

Мишљења учитеља о *тешкоћама* које се јављају приликом примене ПМР испитали смо питањем затвореног типа, тако да су се испитаници опредељивали за један од одговора приказаних графиконом 3.

Графикон 3. Дистрибуција одговора о тешкоћама примене проблемског модела рада



Највећи број анкетираних учитеља сматра да је основна тешкоћа у примени ПМР *недостатак средстава*. Овај став је највише заступљен код учитеља са 11 до 20 година радног искуства у просвети (48%). Учитељи запослени у просвети преко 20 година сматрају да су основне тешкоће у примени ПМР *недостатак идеја* или *недостатак мотивације* (22%). Са аспекта *средине* у којој су запослени анкетирани учитељи, већу фреквентност става да је основна тешкоћа у примени ПМР *недостатак средстава*, запазили смо код испитаника запослених у сеоској средини (45%). Статистички значајну разлику у ставовима анкетираних учитеља уочили смо са становишта *структуре одељења* на нивоу значајности 0,05 ($\chi^2=19.304$ уз $df=8$)⁴. Одступање у односу на остале категорије испитаника уочено је код учитеља запослених у комбинованим одељењима који су навели да је основна тешкоћа у примени ПМР *нешто друго* (8%). Њихови одговори односили су се на *недостатак времена за планирање ПМР* (3 испитаника), *мали број ученика у одељењу* (1 испитаник) и *рад са ученицима два или више разреда у једном одељењу* (1 испитаник).

У зависности од *разреда у коме тренутно предају* највећи број учитеља 1. и 2. разреда (32%) определио се за одговор *просторна ограниченост* (намештај, опремљеност учионице), док су учитељи запослени у 3. и 4. разреду (55%) као основну тешкоћу у примени ПМР навели *недостатак средстава*. И у овом случају израчуната вредност хи-квадрата ($\chi^2=9.984$ уз $df=4$) на нивоу значајности 0.05 указује да **постоји** статистички значајна разлика у ставовима учитеља према тешкоћама у примени ПМР зависно од броја разреда у којима учитељи тренутно предају.

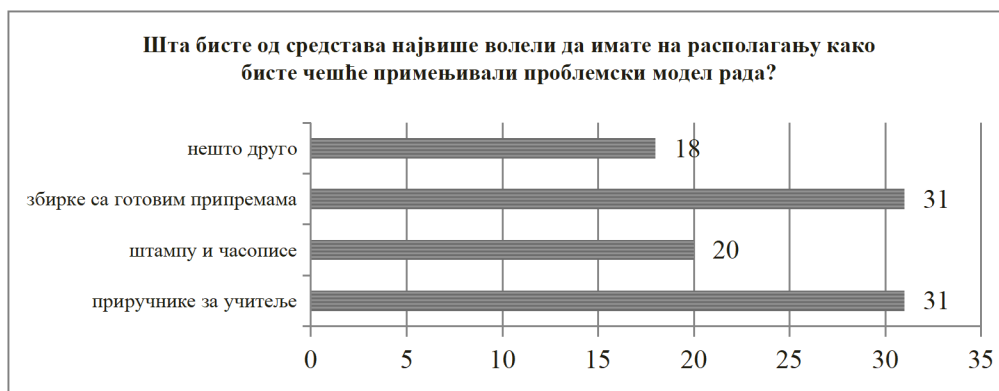
На основу претходно наведених података потврдили смо нашу претпоставку да су учитељи упознати са тешкоћама приликом примене проблемског модела рада.

3.4. Доступност наставних средстава

Полазећи од претпоставке да би учитељи проблемску наставу примењивали чешће када би им била доступна неопходна наставна средства, једним од питања у упитнику покушали смо да утврдимо њихове ставове о томе. На питање шта би од средстава највише волели да имају на располагању како би чешће примењивали проблемску наставу, испитаници су дали одговоре приказане графиконом 4.

⁴ На нивоу значајности 0.01 статистички значајна разлика не постоји - напомена аутора.

Графикон 4. Дистрибуција одговора о средствима чија би доступност допринела чешћој примени ПМР



Већина учитеља са између 11 и 20 година радног искуства у просвети (43%) определила се за *приручнике за учитеље*, док је у категорији испитаника који имају преко 20 година радног искуства највећа опредељеност (39%) за *збирке са готовим припремама*. Уочена разлика у ставовима испитаника, међутим, није статистички значајна ($\chi^2=5.618$ уз $df=6$ и $p>0.01$). Када анализу извршимо са аспекта *средине* у којој раде учитељи подједнака је опредељеност за *приручнике за учитеље* и *збирке са готовим припремама*, посебно када су у питању испитаници запослени у градској средини, док су се учитељи запослени у селима у већини определили за одговор „нешто друго“ и изјаснили да би на располагању волели да имају *материјал за извођење огледа* и *разноврсне изворе информација (Интернет)*. За чешћу примену ПМР учитељима запосленим у градској средини недостају *техничка помагала* - рачунар, пројектор, штампач, папир и тонер за штампање.

Са аспекта *структуре одељења* већина запослених у „чистим“ одељењима определила се за *приручнике за учитеље*, док већини учитеља запослених у комбинованим одељењима (59%) недостају *збирке са готовим припремама*.

На основу претодно наведених података закључујемо да не постоје статистички значајне разлике у ставовима учитеља према средствима чија би доступност допринела фреквентнијој примени ПМР у зависности од година радног искуства, средине у којој учитељи раде, структуре одељења и разреда у коме тренутно предају.

3.5. Видови стручног усавршавања који би допринели чешћој примени ПМР

Стручно усавршавање учитеља (семинари, округли столови, огледни часови и угледна предавања и сл.) такође је један од начина који може допринети фреквентнијој примени ПМР. На питање који би од ових видова стручног усавршавања похађали како би чешће примењивали проблемску наставу, испитаници су дали одговоре приказане графиконом 5.

Графикон 5. Видови стручног усавршавања који би допринели чешћој примени ПМР - дистрибуција одговора испитаника



У зависности од година радног искуства све категорије испитаника определиле су се за *огледне часове*, с тим што је у категорији испитаника који имају преко 20 година радног искуства подједнака опредељеност (5 учитеља, 28%) и за *угледна предавања*. Са аспекта *средине* у којој раде анкетирани учитељи су се у највећој мери изјаснили за *огледне часове*, нарочито учитељи запослени у градској средини (14 учитеља, 46%), док су учитељи запослени у сеоским школама углавном бирали *семинаре* (8 учитеља, 26%). Када анализу извршимо са становишта *структуре одељења* у категорији испитаника запослених у „чистим“ одељењима, већина се определила за *огледне часове*, док су учитељи запослени у комбинованим одељењима углавном опредељени за *округле столове* и *угледна предавања*. У зависности од *разреда* у коме предају, већина испитаника се определила за *огледне часове*. Овај одговор је више заступљен код учитеља запослених у 3. и 4. разреду (15 учитеља, 52%). Најмање опредељених (3 учитеља, 5%) било је за неки *други вид* стручног усавршавања, при чему су навели *радионице* и *трибине*.

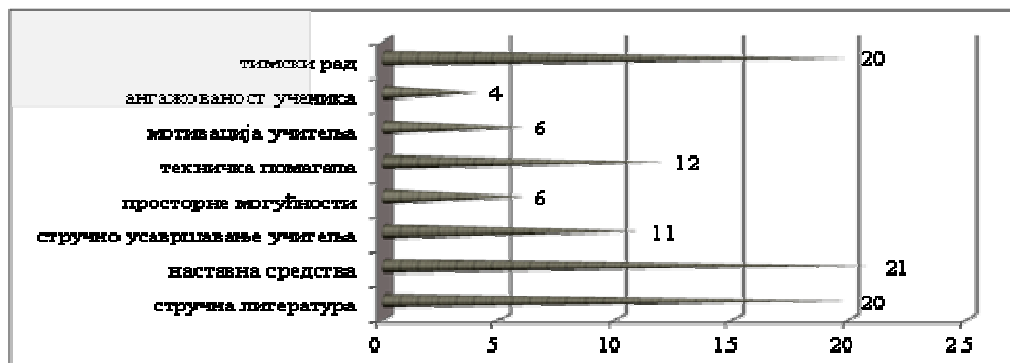
На основу наведених података закључујемо да *не постоје* статистички значајне разлике у ставовима према видовима стручног усавршавања чије би похађање допринело фреквентнијој примени ПМР у зависности од година радног искуства у просвети, средине у којој учитељи раде, структуре одељења и разреда у коме предају.

3.6. Предлози учитеља у вези са начинима на које се може допринети чешћој примени проблемског модела рада у настави Природе и друштва

Наредним питањем испитали смо предлоге учитеља који се тичу начина и могућности чешће (учесталије) примене ПМР у настави Природе и друштва. 14 учитеља на ово питање није одговорило. Одговоре преосталих 48 испитаника груписали смо према сличностима, односно сегменту на који се односе. Посматрана је фреквенција појављивања одговора и проценти у односу на укупан број добијених

одговора. Подручја на која треба утицати ради фреквентније примене ПМР у настави Природе и друштва представљена су на графикону 6.

Графикон 6. *Подручја на која би требало утицати*



Највећи број предлога односи се на бољу опремљеност школе стручном литературом, наставним средствима и техничким помагалима. У свом истраживању Мишчевић-Кадиевић (2014) је, такође, дошла до података да васпитачи и студенти имају позитиван став према примени рачунара, јер се на тај начин ПМР може учинити садржајнијим. На овај начин потврдили смо нашу претпоставку да ће учитељи имати конкретне конструктивне предлоге за превазилажење објективних и субјективних препрека у циљу фреквентније примене ПМР у настави Природе и друштва.

3.7. Претходна искуства учитеља и сазнања из учионице у вези са ПМР

Последње питање у упитнику односило се на претходна искуства и сазнања о ПМР-у из учионице. На ово питање одговорило је свега 23 учитеља, који су, између осталог, истакли да је за организацију ПМР потребно издвојити доста времена уколико се желе позитивни васпитно-образовни ефекти. Ученицима је овакав начин рада занимљив и расположени су за рад, али је учитељима потребна много већа концентрација, јер места импровизацији нема.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Проблемски модел рада има за циљ развијање стваралачког, креативног и продуктивног мишљења. У односу на традиционалну наставу има низ квалитета: утиче на васпитање истрајности, упорности, снажљивости и других личних особина, а доприноси и развијању самосталности ученика у учењу и раду. Имајући у виду ове и многе друге позитивне ефекте који се постижу применом ПМР, за предмет нашег истраживања одабрали смо ставове учитеља према примени ПМР у настави Природе и друштва. Током истраживања дошли смо до одређених закључака:

1. ПМР се прилично може прилагодити психо-физичким могућностима ученика. Овај став највише је заступљен код учитеља чије је радно искуство у просвети између 11 и 20 година, код учитеља запослених у сеоској средини, „чистим“ одељењима и учитељима који тренутно предају у 3. или 4. разреду. Истраживање је показало да код учитеља запослених у комбинованим одељењима постоје статистички значајне разлике у њиховом ставу према могућностима прилагођавања ПМР узрасту ученика. Међутим, добијене резултате требало би прихватити са резервом, јер се односе на мали број испитаника.

2. Применом ПМР остварују се прилично позитивни васпитно-образовни ефекти. Овај став највише је заступљен код учитеља чије је радно искуство у просвети преко 20 година, учитеља запослених у градској средини, „чистим“ одељењима и учитељима који тренутно предају у 1. или 2. разреду.

3. Највећи број учитеља значај примене ПМР види у развоју ученика (развој мисаоних операција, развој самосталности, одређених особина и способности ученика). Допринос чешћој примени ПМР остварује се и кроз унапређење наставе (организација наставе, активност ученика, мотивација ученика) и квалитет знања.

4. Међу препрекама чешће примене ПМР у настави Природе и друштва учитељи углавном наводе недостатак средстава и желели би да имају приручнике и збирке са готовим припремама како би им реализација ПМР била олакшана. Конкретни предлози који би, по мишљењу учитеља, допринели чешћој примени ПМР у настави Природе и друштва подразумевали су опремање школа одговарајућим наставним средствима, стручном литературом и техничким помагалима, а од видова стручног усавршавања највећи број анкетираних определио се за огледна предавања. Значајан број учитеља указао је на потребу тимског рада у планирању проблемске наставе и професионалног развоја учитеља (стручног усавршавања, унутрашње и спољашње мотивације...).

Међутим, мишљења смо да код учитеља не постоји довољна мотивација и одговарајуће идеје за организовање часова путем ПМР. Истраживање је показало да постоје статистички значајне разлике у ставовима према тешкоћама примене проблемског модела рада на нивоу 0.05 у зависности од разреда у ком учитељи предају.

5. Дефинисани су начини превазилажења субјективних и објективних препрека ради фреквентније примене ПМР у настави Природе и друштва.

На основу наведених закључака, може се извести *општи закључак*: учитељи имају позитиван став према примени проблемског модела рада у настави Природе и друштва. Не постоје статистички значајне разлике у ставовима учитеља у зависности од година радног искуства у просвети, средине у којој су запослени, структуре одељења и разреда у коме тренутно предају.

Како су и учитељи запослени у комбинованим одељењима изразили позитивне ставове према примени ПМР, иако би резултате требало прихватити с резервом због малог броја испитаника ове категорије, предлог за даља истраживања односио би се на могућности примене ПМР управо у комбинованим одељењима и неподељеној школи

због специфичности организације наставе у тим одељењима и условима рада. Нарочито због тога што млади учитељи обично своја прва радна места добијају управо у таквим срединама.

Литература:

1. Bardach, E. (2011). *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving*, Los Angeles : CQ Press : SAGE.
2. Vilotijević, M. (1998). *Vrste nastave*, Učiteljski fakultet Beograd, Beograd: Akademija;
3. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1*, Beograd: Naučna knjiga;
4. Jovičić, Z. (2013). Mogućnosti primene problemske nastave matematike u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole, *Učitelj*, (31), 4, 604-621;
5. Ladičorbić, S. (2013). *Problemska nastava prirode i društva*, doktorska disertacija, Novi Sad: Filološki fakultet;
6. Lazarević, Ž., Bandur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*, Beograd: Učiteljski fakultet;
7. *Leksikon obrazovnih termina* (2014), Beograd: Učiteljski fakultet;
8. Mirković, J. (2006). Problemska nastava, *Obrazovna tehnologija*, broj 4/2006, Beograd: Učiteljski fakultet, 77-80;
9. Mišćević-Kadijević, G. (2014). *Prilozi inovativnom pristupu sadržajima prirode i društva*, Beograd: Učiteljski fakultet;
10. Pecko, L. (2015). Uticaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode, *Metodički obzori*, broj 10, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, 69-88;
11. *Pedagoška enciklopedija II* (1989), Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
12. *Pedagoški leksikon* (1996), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Aleksandra Filipović
Student doctoral studies at the Faculty of Education in Belgrade

PROBLEM MODEL OF WORK IN NATURAL SETUP AND SOCIETY FROM THE TEACHER PERSPECTIVE

Summary: One of the ways that students are engaging thoughtlessly on the lessons, and the educational effects and quality of the acquired knowledge increase, is the application of the problem model of work (PMR). Considering that the contents of Nature and society are complex, interdisciplinary and allow for the application of various innovative models, we presented in our work the theoretical basics of the problematic model of work and the results of empirical research on the attitudes of teachers on the application of PMR in the teaching of Nature and Society. Our goal was to discover the problems of using PMR from the perspective of teachers and to obtain data relevant for improving the quality of organization and realization of PMR, as well as teaching of Nature and Society. The sample consisted of 62 teachers from different parts of Serbia, and the results showed that teachers, regardless of their years of work experience in education, the environment in which they work, the structure of the class and the class they are currently teaching, generally have a positive attitude towards applying the problem model of work in Continuing Nature and Society.

Key words: problem teaching, problem model of work, nature and society, attitudes, teachers.

Рад је примљен 04. 10. 2018. године, а рецензиран 05. 12. 2018. године.

Гордана Павлић
професор разредне наставе
ОШ „Светозар Марковић“ Врање

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.3::821-93
стр. 307 - 316

АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА

ЛУИС КЕРОЛ
(2 часа обраде романа)

Резиме: У овој припреми за час обраде романа „Алиса у земљи чуда“ у четвртом разреду основне школе аутор наставницима разредне наставе показује један од могућих видова реализације оваквог типа часа. Припрема за час има све неопходне кораке који су обраду романа учинили врло успешном. На часовима обраде наведеног романа сваки корак је ваљано испланиран и прилагођен психофизичким могућностима ученика овога узраста. Сазнања о роману ученици су стицали уз коришћење савремених метода и облика рада као и одговарајућих наставних средстава. То је допринело да су дело сазнавали на занимљив начин и уз естетско виђење ствари, оптимистички поглед на свет и позитивну енергију. У оквиру ове писане припреме истакнути су циљеви часа, образовни, васпитни и функционални задаци како би се видело шта треба оставити на ова два часа обраде романа. Остваривању циљева и задатака помогли су у припремни задаци који су ученицима дати десетак дана пре обраде дела. У насатвку припреме, у писаној форми, а после увода, стављена је на увид емоционално-интелектуална припрема ученика за час, истицање и записивање циља, изражајно читање одломка „Низ зечју рупу“ из романа. Други час обраде протекао је кроз израду задатака по групама, анализи резултата рада, а потом је истакнут завршни део часа и предложен домаћи задатак за ученике. На крају рада је закључак, а потом и коришћена стручна литература. Оваквим поступком при обради романа „Алиса у земљи чуда“ испуњавају се захтеви савремене школе који се успешно остварују, између осталог и ако наставник добро „води“ ученике на путу сазнавања и доживљавања уметничког света.

Кључне речи: роман, ток радње, нестварни свет снова и маште, фантастично, реално.

УВОД

Обрада романа у IV основне школе

Кроз обраду романа у млађим разредима основне школе, тачније у IV, ученике оспособљавамо за боље разумевање, доживљавање и естетско тумачење дела која су обухваћена важећим програмом, а и шире. Колико ће интерпретација романа у овом разреду бити успешна, зависи, између осталог и од наставникове припреме за час. Потребно је да наставник прочита роман чак иако је то већ раније учинио. Потом ће дубину обраде, методе рада, облике рада, наставна средства и време трајања обраде прилагодити психофизичким могућностима ученика, програмским захтевима, па и самој ситуацији у одељењу, односно од оспособљености ученика за самосталан рад, рад у паровима и групама. У оквиру своје припреме наставник утврђује и наставне кораке при обради романа, обезбеђује на време потребна наставна средства за час (папир, потребан број књига, ЦД, илустрације, задатке за истраживачи рад код куће, задатке за рад у паровима и групама, задатке за фронтални облик рада). Врло је битно да прати и самосталан рад ученика код куће.

Роман је сложена епска форма и због тих разлога се обично планирају по два школска часа за његову обраду. Рад на првом часу би могао да се одвија у следећим фазама: композициона структура, фабула, главни и споредни ликови. На другом часу обраде обухватила би се тематско – идејна основа дела, језичко – стилски елементи, подаци о аутору, домаћи задатак. У обема фазама обраде важно је обезбедити активност ученика, а то се постиже пре свега, одабрани методама и облицима рада, адекватним избором наставних средстава и детаљном припремом наставника за час.

Обрада романа може бити на основу анализе уметничког лика, на основу анализе композиције, идејне и естетске анализе, на основу језичко-стилских елемената, на основу анализе форме приповедања. Обрада може бити и по систему проблемске наставе.

При сваком моделу обраде романа наставник мора да води рачуна о принципима, методама и облицима рада које ће користити током обраде. Мора уважавати, пре свих, принцип примерености узрасту, принцип од лакшег ка тежем, принцип од једноставнијег ка сложенијем, принцип методске активноти. Најчешће методе рада при обради романа су: метода рада на тексту, дијалошка, хеуристичка метода, метода демонстрирања (*показивања*), метода подстицајне речи, учење путем решавања проблема, метода излагања, илустрације. Већ смо истакли да је при обради романа пожељно користити и савремене облике рада које захтева савремена настава, а који су супротни превазиђеним и непожељним методама традиционалне наставе.

Савремена настава захтева, а то се види из писане припреме за час обраде романа „Алиса у земљи чуда“ Луиса Карола, а која је успешно реализована у IV разреду

основне школе. Тој успешној обради романа сигурно је допринео и рад ученика по групама који је био и такмичарски. Радом у групи ученици су се трудили да њихова група буде најбоља. У даљем раду ће се видети како је текла реализација обраде наведеног романа.

ОБРАДА РОМАНА АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА – ЛУИС КЕРОЛ

Време обраде: два школска часа

Циљ часа: уочавати одлике романа. Побуђивати интересовање за овакву врсту књижевног стварања, разумевање, доживљавање и креативна илустрација доживљеног садржаја наведеног романа, упознати актере радње у делу, доживљавање овог књижевног дела у коме доминира свет људских жеља, маште и снова.

Образовни задаци: уочити ток радње, време и место догађаја, открити разлике између фантастичног и реалног, детаљније упознавање са одломком из романа „Низ зечју рупу“.

Васпитни задаци: развијање и неговање маште ученика, богатити и продубљивати емоционални живот ученика, будити оно што је најплеменитије у њима, буђење радозалости, развијати непосредну сарадњу и поверење међу ученицима, оспособљавање ученика за самосталан исказ, формирање личног става ученика према књижевном делу, подстицати ученике да у роману откривају што више порука, развијање љубави према раду, неговање креативног изражавања о доживљеном.

Функционални задаци: учити ученике да уметничке утиске о делу доказују одговарајућим чињеницама из текста, навикавати их да дубље доживљавају дело у прози (роман), развијати и неговати креативну машту ученика, примењивати стечена знања из области културе изражавања и богаћења речника, развијати такмичарски дух и код ученика стварато осећај задовољства када успешно реше задатак, или када позитивно одговоре на постављено питање, подстицати их да буду активни у дијалогу и дискусији који се одвијају уз поштовање важећих језичких норми.

Методе рада: метода рада на тексту, метода разговора, метода самосталног излагања ученика, метода објашњавања, демонстрирања.

Облици рада: рад у паровима, групни облик рада, фронтални са елементима индивидуалног.

Наставна средства: књига – роман „Алиса у земљи чуда“ (6 примерака), рачунар и ЦД са цртаним филмом „Земља снова“, задаци за истраживање, за рад у паровима, листови А4 са задацима за групни облик рада, табаци формата А4.

Корелација: музичка култура, ликовна култура, природа и друштво.

Тип часа: обрада романа (два школска часа)

Припремни задаци (задаци за истраживање дела):

Ученици су подељени у парове према месту седења. У одељењу је дванаест парова, јер је укупно двадесет и четири ученика. Сваки пар ће добити листић са задацима на

десетак дана пре обраде романа – бајке „Алиса у земљи чуда“ Лусиса Керола. Ти задаци су и припрема за обраду наведеног романа.

1. Прочитајте роман у целини „Алиса у земљи чуда“ Лусиса Керола.
2. О чему се говори у наведеном роману?
3. Покушајте да објасните у чему је необичан Бели Зеџ из првог поглавља романа.
4. Шта чини Алиса када је нашла бочицу са натписом: „*Попиј ме?!*“
5. Шта је Миша уплашило и о чему је Алиса с њим разговарала?
6. Чему сте се највише чудили док сте роман „Алиса у земљи чуда“ читали?
7. Припремите и у неколико реченица запишите о Луису Керолу, писцу романа „Алиса у земљи чуда“.

Кораци при обради романа

1.Час

Емоционално – психолошка припрема (емоционално - интелектуална)

Истицање и записивање циља

Изражајно читање одломка из романа „*Низ зечју руну*“

Анализа садржаја романа

2.Час

Рад по групама око 20 минута

Закључни део час

Изглед табле

Домаћи задатак

ТОК ЧАСА

Емоционално - интелектуална припрема

Фронталним обликом рада и следећим питањима уводимо ученике у садржину романа „Алиса у земљи чуда“.

1.Ко ће нам истаћи одлике бајке?

(Бајке су приче у којима се говори о невероватним (измишљеним) догађајма. Знамо да оне могу бити народне и ауторске). Ученицима кажемо и шта о бајци каже књижевница Исидора Секулић:

„Бајка је као орахова љуска...
она је прича, па у причи песма,
па у песми зрно динамита,
а усред динамита љубав,
љубав која све побеђује“.

2. Наведите наслов неке народне бајке, али и ауторке које сте учили или прочитали. (Учили смо бајку „Чардак ни на небу ни на земљи“, „Пепељуга“, „Шест лабудова“ Х. Кристијан Андерсена, „Скларева љубав“ Гроздане Олујић и друге).

3. О чему најчешће ви маштате?

(Очекује се да неко од ученика каже да сања како разговара са животињама, неко да сања како дрвеће хода и прича, неко да лети, или да је на Месецу и другој планети, неко да је нешто открио итд.)

4. Какви су често ваши снови и маштања?

(Често сањамо и маштамо о нечему што не може бити, али и о нечему што се може десити).

5. Шта вам снови и маштања значе?

(Често нас снови уче да верујемо у нешто лепо. Снови и маштања нас и воде до неког циља који желимо остварити).

Напомена: ученике можемо увести у роман и гледањем кратког цртаног филма „Земља снова“ и разговарати о њему.

Истицање и записивање циљева

Сада ћемо детаљније разговарати о роману „Алиса у земљи чуда“ Луиса Керола. Овај и наредни час посветићемо овом роману. *(Исписујемо назив романа и име писца на табли. То чине и ученици у својим свескама).*

1. Како је писац Луис Керол дошао на идеју да напише овај роман?

(Наставник саопштава ученицима следеће: Алиса Лидл била је кћи пишичевог колеге, управника факултета. Ова девојчица била је писцу веома драга. Из дружења са децом и из посебне љубави према Алиси у Керолу се родила жеља да напише ову бајковиту књигу).

Изражајно читање одломка из романа „Низ зечју руну“

После читања одломка следи кратка пауза ради сређивања утисака, а потом питање упућено целом одељењу:

1. По чему је чудесан Бели Зеџ?

(Бели Зеџ је говорио, а и необично је изгледао. Имао је очи црвенкасте. У њепу прслука носио је сат и умео је да чита време. Тај такав зеџ отишао је у шипражје у зечју руну). Пошто је већина ученика прочитало роман у целини, иде се у анализу садржаја романа.

Анализа садржаја романа

1. Укратко кажите о чему се говори у роману.

(Алиси је било досадило да се са сестром забавља на насипу. Због тога је она заспала и у сну је много тога видела и доживела. У сну су јој се многе жеље оставриле. Алису у подземни свет уводи Бели Зеџ и тамо она пролази кроз невероватне доживљаје)

2. Ко је главни јунак романа?

(Главна јунакиња романа је девојчица Алиса)

3. Где се нашла ова девојчица?

(Ова девојчица се нашла у земљи чуда)

4. Која је то земља чуда?

(Земља чуда је Алисин измаштан (измишљен) свет).

5. Које сте још ликове упознали у роману?

(У роману се појављују необичне животиње: Бели Зећ, Миш, Гусеница, Патка, птица Додо, Орлић, Голубица, Папагај, Канаринка, Корњача, Шеширција и други).

6. Шта се догађа са Алисом на крају?

(Ова девојчица се буди из чудног сна. Поново је на истом насипу са сестром. Глава јој је наслоњена на сестрином крилу као и пре сна).

7. Шта можете рећи о Алиси?

(Алиса је племенита девојчица. Веома је хитра и радознала. Храбра је јер се супротставља другим ликовима, али је и жаслостива. Трчи у правцу који јој је Зећ показао и не показује му да је погрешио. Пије из бочице да би порасла. Своју радозналост испољава и када се враћа Гусеници са жељом да јој ова нешто важно каже. Није се љутила када јој се Гусеница супротстављала. Када је желела да слуша разговор рибе и жабе, опет је показала радозналост своју храброст је потврдила када се супротставила Краљици Срце. Умела је Алиса пажљиво да слуша причу Шеширције (Алисине особине исписујемо на табли)).

8. Каква је била Алиса у разговору са Гусеницом?

(У разговору са Гусеницом Алиса је била учтива).

9. Укратко испричај разговор Алисе и Војводкиње.

(Војводкиња је у разговору истицала да у свему има поуке само их треба откривати. Војводкиња се Алиси није допала зато што је била ружна, али и поред тога она је стрпљиво подносила).

10. Шта вам је занимљиво у сусрету Алисе и Гусенице?

(Гусеница и Алиса су се прво гледале. На прво Гусеничино питање Алиса је са страхом одговорила. Није била сигурна ко је Гусеница и зато се она брзо мењала током дана. Гусеница се љутила на Алисине примедбе, али и поред тога ова девојчица је имала храбрости да је пита ко је она. Гусеница јој је саветовала да се савлађује, а и казала јој је да је песму погрешила док је рецитовала. Чудно је што је тада Алиса ћутала).

1. Час обраде романа „Алиса у земљи чуда“

Ученицима саопштавам да ћемо на овом часу наставити да разговарамо о роману. Рад ће тећи кроз решавање задатака пет група ученика, а потом ћемо анализирати резултате рада. Групе ће се формирати по случајном избору на следећи начин: у кутији ће бити пет листића са натписом Краљица Срце, пет са натписом Војвотиња, пет листића на којима ће писати Гусеница, четири листића са натписом девојчица Алиса и пет листић на којима ће стајати Бели Зећ. Листићи ће се помешати, па тек онда ученици ће их извлачити. Одмах по извлачењу формираће се групе. Прву групу чиниће четири ученика са листићима девојчице „Алиса“, другу групу са листићем „Краљица Срце“,

трећу групу са листићем „Војвоткиња“, четврту са листићем „Гусеница“ и у петој групи биће ученици са листићем „Бели Зеџ“. У четири групе ће бити по пет ученика, у петој групи биће четири ученика. Свака од група имаће свој сто. Столови ће у учионици бити полукружно постављени. Чланови група сами бирају свог вођу, односно представника. Формирање група и бирање представника брзо се одвијало зато што ученици већ имају искуства у томе, односно у раду по групама.

Свака група добија листић са здатком и табак А4, а испред ученика групе је и књига „Алиса у земљи чуда“

Прва група

Замислите путовање са Алисом кроз Зечју рупу и на основу тога смислите причу.

Друга група

Замислите да сте са Алисом међу животињама. Пратите разговор неке одабрене животиње са Алисом. Тај разговор измаштајте и учините га занимљивим.

Трећа група

Алиса је на суђењу. Опишите њено држање у тој ситуацији.

Четврта група

Књига „Алиса у земљи чуда“ је испред вас. Подсетите се приче Корњаче и укратко то запишите.

Пета група

Замислите да сте са Алисом у кући Војвоткиње. Смислите другачији ток догађаја у њеној кући. То што сте смислили запишите. Записано ће прочитати ваш вођа групе.

После двадесет минута рад у групама је завршен предствници група саопштавају резултате рада, односно читају записано, резултати рада се допуњују, проширују или скраћују и обликују. То се чини уз помоћ ученика других група, али и наставника који припомаже и будно прати све активности ученика.

Закључни део часа

На овом делу часа коришћен је фронтални облик. Ученицима одељења постављени су задаци:

1. Истакните бар три места у роману где се види да је Алиса била радознала, али и мудра.
2. Алиси се понекад чинило, односно замишљала је да она представља две девојчице. Да ли се то некад и вама десило? Ако јесте, било би добро да то објасните.
3. Шта је нарочито смешно у Алисином размишљању о својим издуженим ногама?
4. Како ова девојчица доживљава свет одраслих?
5. Где се Алиса буди? Када то чини и зашто?

Изглед табле (хамера)

„Алиса у земљи чуда“ – Луис Керол

У роману се говори о девојчици Алиси којој је било досадно да се са сестром забавља на насипу, па је због тога заспала и у сну много тога видела и доживела.

Ликови у роману су: девојчица Алиса, Бели Зећ, Гусеница, Корњача, Војвоткиња, Краљица Срце, Миш, Орлић, Патка, Шеширџија, Голубица, Папагај, Канаринка...

Алиса је племенита, веома хитра, радознала, храбра, учтива, жалостива, пажљива.

Снови нас уче да верујемо у нешто лепо.

Снови и машта нас и воде до неког циља који желимо остварити.

Овај део часа исписан је и на хамеру. Ученици исписано са табле или хамера уносе у свеске.

Домаћи задатак

После обраде романа наставник даје само један од следећих задатака:

1. По вашој жељи нацртајте бића или предмет који сте видели у машти или сну.
2. Напишите укратко о томе зашто роман „Алиса у земљи чуда“ одушевљава децу.
3. Напишите на чему је овај свој роман засновао писац Луис Керол.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад је припрема наставника за обраду романа „Алиса у земљи чуда“ Луиса Керола у IV разреду основне школе. Кроз припрему се јасно види који су кораци учињени при обради романа. Предложени вид обраде дао је одличан резултат. То је и због тога што се овом бајковитом делу пришло, при обради, савременим методама, облицима рада, одговарајућим наставним средствима, а и због тога што су ученици активирани, односно успешно вођени на првом и другом часу обраде дела. Све што је омогућило да се постављени циљеви часа, образовни, васпитни и функционални задаци успешно остваре. Ово је само један вид обраде романа. Сигурно да пут обраде може бити и другачији, али важно је истаћи да он мора увек да буде у духу савремене школе. Због тих разлога, не само наставници разредне наставе, већ и предметне, треба стално да траже нове моделе обраде који ће обогатити савремену наставу и чинити је увек занимљивом. Ако се овај бајковити роман обради на проверени начин, који је овде стављен на увид, допринеће естетском и емоционалном развоју ученика млађих разреда основне школе. Због тих разлога, наставник стално мора имати на уму циљеве и задатке савремене наставе, овог пута српског језика и књижевности, специфичности њене природе, као и самог ученика, његову личност, осећања, потребе, ставове и мишљења. Треба да пронађе најбољи спој свега тога како би крајњи исход био оптимални развој целокупне личности ученика.

Литература

1. Вучковић, М. (1984). *Методика наставе српскохрватског језика за III и IV годину педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
3. Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Росандић, Д. (1984). *Књижевност у основној школи*. Загреб: Школска књига.
5. Стевановић, М. (1980). *Методички приручник за наставу српскохрватског језика у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине.
6. Смиљковић, С. (2002 и 2005). *Настава српског језика и књижевности I и II*. Врање: Учитељски факултет.
7. Смиљковић, С., Стојановић С. (2007). *Предшколска и школска лектура*. Врање: Учитељски факултет.

Gordana pavlić
Class teacher
Elementary school "svetozar markovic" vranje

"ALICE IN THE WONDERLAND"
LUIS KEROL
(2 classes of novel analysis)

Summary: In this preparation for the analysis of the novel "Alice in Wonderland" in the fourth grade of primary school, the author shows one of the possible forms of realization of this type of class. The preparation for the class has all the necessary steps that made the analysing of the novel very successful. At the analysing classes of this novel, each step is well-planned and adapted to the psychophysical abilities of students of this age. Students learned about the novel by using modern methods and forms of work, as well as appropriate teaching aids. This contributed to understanding the novel in an interesting way, with aesthetic view of things, an optimistic view of the world and positive energy. Within this written preparation, the goals of time, educational, educational and functional tasks were emphasized in order to see what should be left to these two classes of novel analysis. The

achievement of goals and tasks helped also preparatory tasks that were given to the students ten days before the work was completed. In the continuation of the preparation, in written form, and after the introduction, an emotional-intellectual admission of students for the time, emphasis and writing of the goal was made, an expressive reading of the passage "Down through the rabbit hole" from the novel. The second class of analysis was carried out through group tasks, analysis of the results of the work, and then the final part of the time was highlighted and a homework assignment for the students was proposed. At the end of the paper, a conclusion was drawn up, followed by professional literature. Such a proces of analysis the novel "Alice in the Wonderland" meets the demands of a modern school that is being successfully realized, among other things, if the teacher is well "leading" students in the way of learning and experiencing the art world.

Key words: novel, stream of action, unreal world of dream and imagination, fantastic, realistic.

Рад је примљен 28. 04. 2018. године, а рецензиран 02. 09. 2018. године.

Ненад Синђелић,
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд
Миљана Симановић,
ОШ „Ђура Даничић“, Београд

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.694:004.9
стр. 317 - 336

ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА – ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ

Резиме: Реализација наставног процеса све се чешће базира на савременим наставним технологијама и коришћењу модерних информатичких медија. Настава се мултимедијализује.

Интерактивна „паметна табла“ само је једно од тих средстава – медиј који „мења ток“ класичног наставног процеса. Њеним коришћењем (као и коришћењем других савремених медија и садржаја) измењена је и улога наставника/учитеља, све више постаје организаторска, усмеривачка, али и даље контролишућа и незаменљива. Могућности примене „паметне табле“ су велике, поготово уз спремност наставника да раде на њеном развоју и примени.

Ученици су ти који највише добијају, постају самосталнији, сигурнији, отворенији, заинтересованији за рад, напредак, надметање... У раду су приказане могућности практичне примене интерактивне „паметне табле“ и улоге наставника и ученика у тако постављеном окружењу.

Кључне речи: интерактивна („паметна“) табла, мултимедија, настава, дигитална писменост, практична примена.

УВОД

Организација наставног процеса у данашњем времену готово је незамислива без употребе савремене образовне технологије, уз коришћење мултимедијалних система. Мултимедија се стално мења, шири, развија, иновира, и као таква све више се инкорпорира у „живот“ школе. У овом раду, пажњу ћемо посветити медију који код нас још увек нема пуну примену (да ли услед економског тренутка, незаинтересованости

наставника/учитеља, страха од новог или нечег другог – у шта нећемо залазити) – интерактивној електронској табли, тзв. „паметној табли“. Враћајући се кроз историју коришћења табли у школама и уколико погледамо школске нормативе из 19. и 20. века, не увиђамо неке значајне промене на технолошком плану њеног развоја, све до краја 20. века и почетка 21. века. Углавном су то биле промене које су се односиле на форму, формат, односно квалитет материјала од којих су сачињене. Ту су спадале школске табле без линијског система, са линијама, са квадратићима, табле са нотним системом, троделне зидне табле са пет радних површина, табле са термоштампачем. Тек крајем 80-их година прошлог века појавиле су се електронске табле, које су примену првенствено налазиле у мултинационалним компанијама, да би се у образовање постепено уводиле 90-их година истог века, технички унапређеније и прилагођеније образовном систему, једноставније за коришћење, и наравно финансијски прихватљивије. Масовнија примена бележи се почетком 21. века, а у последњим годинама све је присутније и у нашем образовном систему (Василијевић, 2014).

Намера нам је да овим радом покажемо и прикажемо предности и могућности креирања и коришћења квалитетних мултимедијалних садржаја у интерактивном окружењу, пре свега коришћењем интерактивне табле. Жеља нам је да наставницима приближимо сегменте наставног рада који ће им олакшати креирање и реализацију наставног процеса, чинећи наставни материјал доступнијим и занимљивијим, а ученике заинтересованијим за учење, истраживање и откривање.

МУЛТИМЕДИЈАЛИЗОВАНИ НАСТАВНИ ПРОЦЕС

Предност информационе технологије је у умреженом знању до кога се долази за врло кратко време, при чему ученик трага, напредује, односно учи према сопственим способностима и интересовањима, одређеном динамиком, до одговарајућег нивоа и обима (са)знања. Мултимедија би требало да обезбеди: „мултитаскинг (рад са више процеса истовремено), паралелност (могућност паралелног приказивања и извршавања) и интерактивност (могућност интеракције)“ (Ристић, Мандић, 2017: 21). Улоге наставника/учитеља и ученика у овако конципираном, савремено-информатичком окружењу, видно су промењене, олакшавајући целокупни наставни процес. Ученик је, као и до сада, у првом плану, али у ситуацијама које су богатије и разноврсније, занимљивије и једноставније, пре свега за стицање знања, где мултимедијалност делује на више чула, индивидуализујући учење и дајући боља крајња постигнућа. Наставникова улога је и даље организаторска, али недвосмислено проширена задацима да ученике упућује, подстиче и помаже им како да широк и разноврстан сазнајни систем што боље и самосталније користе на часу (самостално-истраживачки карактер рада, уз анализу и синтезу). Дакле, богата дидактичко-методичко-техничка култура.

Познато је да школску таблу, БИМ пројектор, рачунар, телевизор и остало можемо посматрати као дидактички медиј „када мотивишу ученике, подстичу њихову

заинтересованост, служе лакшем разумевању неке појаве, помажу ученику да увежба неку радњу“ (Вилотијевић, 2000: 423). Своју пуну примену могу остварити само онда када се примењују смислено, функционално и често (свакодневно), како у настави обавезних предмета, тако и у реализацији садржаја изборних предмета, али и ваннаставних активности.

Већина наставника упозната је са могућностима примене разноврсних медија у наставном процесу (аудитивних – радио, касетофон; визуелних – слике, слајдови, модели, макете; аудиовизуелних – филм, телевизија; текстуалних медија, рачунара). Наравно, неки од ових медија су застарели и више не налазе своју примену у савременом систему наставе, која се све више информатизује. На овом месту, кратко бисмо подвукли неколико главних карактеристика, односно начина за примену рачунара у настави. Помоћу рачунара се можемо повезати на богате базе знања, настава се индивидуализује, повратна информација на сваком часу у кратком времену, повећана ефикасност наставе, рационалније коришћење наставног времена, настава је очигледнија (повезује се више медија), наставник у сваком тренутку прати напредак ученика, више сарађује са ученицима, усмерава, саветује, подстиче... (Вилотијевић, 2000). Разни образовни софтвери и платформе, додатне хардверске компоненте, интернет конекција, умеће у креирању Power Point презентација, чине да рачунар буде моћно средство у настави. Сведоци смо убрзаног развоја и коришћења информационо-комуникационих технологија. Јасно је да ће се проценат њиховог коришћења у процесу стицања знања, учења, комуницирања, организовања пословних и приватних обавеза, знатно увећавати, друштво ће се све више дигитализовати. Стога се дигитална писменост све чешће „посматра као базично знање јер, поред осталог, омогућава и приступ највећем извору знања и података и баратање тим подацима, а самим тим значајно олакшава стицање свих других вештина [...]“ (Дигитална писменост – Водич за наставнике и полазнике: први, други и трећи циклус, 2013) Дакле, дигитална писменост представља ефикасно, функционално и одговорно коришћење различитих савремених информационо-комуникационих средстава у раду, слободном времену и комуникацији (Општи стандарди постигнућа за основно образовање одраслих – Приручник за наставнике, 2013).

ИНТЕРАКТИВНА „ПАМЕТНА ТАБЛА” У НАСТАВИ

Медиј који у последње време заузима важно место у процесу стицања нових знања, развијајући креативност и већу активност ученика у настави јесте интерактивна електронска табла, односно „паметна табла“. Њеним коришћењем настава постаје очигледнија, побољшава се њен квалитет, већа је интеракција на релацији наставник–ученик – наставни садржаји, заступљен је сараднички однос свих страна, са активнијом улогом ученика (Василијевић, 2014). Планирање наставног часа је разноврсније, медији се функционално користе, подиже се квалитет рада наставника. „Паметним

таблама“ својствено је креирање мноштва ситуација којима се може манипулисати (услед разноврсних алата и апликација), тако да је погодна за практичну наставу, експерименте... Наравно, јасно је и подразумева се да „квалитет образовног софтвера умногоме одређује квалитет наставе у мултимедијалној учионици. Због тога је важно да израда образовних софтвера буде поверена тиму стручњака: наставнику (учитељу, предметном наставнику), педагогу, психологу, програмеру, информатичару“ (Василијевић, 2010: 281). Но, и када нема погодног едукативног софтвера, могу се користити материјали припремљени у неком од стандардних формата (pptx, jpeg, docx, pdf и др), креирани од стране наставника или преузети већ доступни, готови садржаји.

Дидактичко-методичко-информатичка оспособљеност наставника предуслов је за успешно извођење овако постављене наставе, уз коришћење свих или већине њених (мултимедијалних) потенцијала. И поред све савремене технике, наставник/учитељ је тај који је незаменљива карица у наставном процесу и да га, готово извесно, не може заменити нити једна технолошка иновација, рачунар, табла и сл. Чињеница је да време потребно за припремање наставе у таквим условима бива значајно продужено, али се тиме остварује далеко већи квалитет наставног рада. Подразумева се да једном стечене компетенције нису довољне, већ да се временом морају надограђивати, да би се остало у кораку са потребама савременог друштва, школе, ученика, детета.

Коришћењем „паметне табле“ ни на који начин се не угрожавају наставни облици и методе рада које су се и до сада успешно примењивале (нпр. фронтални облик рада са већом групом ученика и сл). Она знатно доприноси очигледности и интерактивности, и ученицима у тако великим групама пружа могућност да буду активнији, заинтересованији и мотивисанији, па на одређени начин превазилази неке од кључних недостатака фронталне наставе (Вилотијевић, 2000). Изражено је сарадничко, кооперативно учење, индивидуални развој и напредак, унапређују се сопствена знања, вештине и способности, формира се јака личност, негује се критичко мишљење и одговорност за властите поступке (Василијевић, 2014). И што је најважније, ученицима се одржава пажња, активно их укључујући у креирање наставног процеса. Даље, „кроз интернет или интранет мрежу, резултати рада група у облику презентација, докумената, фотографија и др. могу да се сачувају, објаве, и може им се приступити у било које време“ (Берчански и сар, 2013: 45). Такође, користећи интернет у раду, интерактивна табла „се претвара у електронски уџбеник, јер је [готово] сваку наставну јединицу могуће поткрепити садржајем са релевантног интернет сајта“ (Минић, 2013: 197). Резултати страних истраживача (САД, Енглеска, Аустралија) који су испитивали ефекте интерактивне табле на постигнућа ученика у школама показали су приметно боље разумевање сложенијих феномена ученика који су учили у окружењу савремене информационе технологије од својих вршњака који су наставу имали у класичним учионицама; у почетку су бржи напредак остваривали одлични и просечни ученици, а временом су сви ученици остварили запажени напредак, проверен на националним тестирањима (Василијевић, 2014: 102). Подразумева се да ни у ком случају не сме доћи

до шаблонизовања и формализовања наставе, како традиционалне, тако и ове савременије конципиране, информатизоване.

Као што ћемо видети у практичним примерима који следе, коришћењем „паметне табле“ омогућава се приказивање различитих видео записа, фотографија, Фотографија, анимација, аудио записа и др, у различитим форматима и резолуцијама, уз примену великог броја образовних софтвера, текстуалног и графичког уређивања. Све напред приказано може послужити као основ за „стварање“ боље учионице, радног простора, радног ангажовања и постигнућа, наравно, уз благовремене и разложне консултације и договоре са колегама, родитељима и ученицима, односно компромисе зарад успеха свих чинилаца укључених у систем.

ПРАКТИЧНИ ПРИМЕРИ ИЗ УЧИОНИЦЕ

Да бисмо се успешно служили „паметном таблом“, основно је да знамо из чега се састоји, као и принципе њеног рада (при чему нећемо улазити у рад појединих модела произвођача). Опрему за коришћење ове табле чине рачунар, бим-пројектор, специјализована оловка и радна површина по којој се ради и где се садржаји пројектују. При томе је „табла са рачунаром повезана преко УСБ улаза или бежично, посредством Bluetootha, Infrareda и Wi-Fi-ja“ (Василијевић, 2014: 95). Повлачећи потезе по табли, било прстима, било специјализованом оловком, информације се са табле шаљу у рачунар путем поменутих „посредника“, „било у виду задате команде чије извршење већ у делићу секунде бива пројектовано и видљиво на табли, било за потребе даљег чувања ове информације“ (Минић, Чакаревић, 2010: 116).

Пример 1.

Као први пример ефикасне примене „паметне табле“ навешћемо час Математике у другом разреду. Цео ток часа пратила је Power Point презентација са унапред припремљеним материјалима потребним за реализацију часа.

Табела 1. Писана припрема наставника за час *Математике*, други разред

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставни предмет	Математика
Наставна тема	Блок бројева до 100
Наставна јединица	Одузимање једноцифреног броја од двоцифреног 40-6
Претходна наставна јединица	Одузимање једноцифреног броја од двоцифреног 40-6, обрада
Наредна наставна јединица	Одузимање једноцифреног броја од двоцифреног 45-8

Тип часа	Утврђивање
Потребно знање ученика	Познавање појмова десетица и јединица. Растављање двоцифреног броја на збир вишеструке десетице и броја 10. Познавање термина умањеник, умањилац, разлика. Одузимање вишеструких десетица. Овладаност поступком одузимања једноцифрених бројева од броја 10 (10-7). Познавање термина „за толико мањи број“.
Циљ часа	Утврђивање знања о поступку одузимања једноцифрених бројева од вишеструке десетице.
Оперативни задаци часа Образовни	Утврђивање и проширивање знања о поступку одузимања једноцифрених бројева од вишеструке десетице (једноцифрене бројеве одузимамо од вишеструке десетице тако што вишеструку десетицу умањеника растављамо као збир бројева неке вишеструке десетице и броја 10, како бисмо од броја 10 одузели једноцифрен број, умањилац).
Функционални	Развијање способности решавања задатака о одузимању једноцифреног од двоцифреног броја. Подстицање самосталног мишљења и закључивања у раду и практично решавање задатака.
Васпитни	Развијање и неговање прецизног изражавања и употребе математичке терминологије, позитивног односа према раду, пажње и уредности.
Образовни стандарди	1МА.1.1.2. Ученик уме да рачуна вредност бројевног израза са највише две операције сабирања и одузимања у оквиру прве хиљаде. 1МА.1.1.4. Ученик уме да на основу текста правилно постави израз са једном рачунском операцијом. 1МА.2.1.1. Ученик уме да примени својства природних бројева (паран, непаран, највећи, најмањи, претходни, следећи број) и разуме декадни бројни систем.

Образовни стандарди	1МА.2.1.3. Ученик уме да сабира и одузима, рачуна вредност израза. 1МА.2.1.4. Ученик уме да рачуна вредност израза с највише две операције. 1МА.3.1.3. Ученик уме да израчуна бројевну вредност израза са више операција, поштујући приоритет. 1МА.3.1.4. Ученик уме да решава сложеније проблемске задатке дате у текстуалној форми.
Наставне методе	Метода демонстрације, метода разговора, метода писаних радова.
Наставна средства	Интерактивна табла, рачунар, наставни листићи.
Облици рада	Фронтални, индивидуални, диференцирани рад на задацима на три нивоа сложености.
Литература	Дејић, М, Егерић М. (2006). <i>Методика наставе математике</i> . Јагодина: Учитељски факултет. Тахировић, С, Иванчевић, И. (2017). <i>Математика 2</i> . Београд: ЛОГОС.
СТРУКТУРА ЧАСА СА ВРЕМЕНСКОМ АРТИКУЛАЦИЈОМ	
Обнављање претходно наученог градива	3 минута
Најава наставне јединице	1 минут
Вођено вежбање	6 минута
Самостални рад уз колективну проверу	28 минута
Систематизација	6 минута
Домаћи задатак	1 минут
ТОК ЧАСА	
УВОДНИ ДЕО ЧАСА Обнављање претходно наученог градива	Понављање градива са претходног часа, кроз откривалицу, након чега ученици гледају филм о тајанственој личности, Николи Тесли.
Најава наставне јединице	Најава наставне јединице (<i>Одузимање једноцифреног броја од двоцифреног 40-6, утврђивање</i>). Показује се наслов на интерактивној табли.

ЦЕНТРАЛНИ ДЕО ЧАСА Вођено вежбање	Проверава се један задатак од претходно задатог домаћег задатка у циљу обнављања поступка одузимања. Ученици излазе пред таблу и решавају задатке. При решавању задатака постављају се питања у циљу понављања градива (Која је рачунска операција у питању, како се називају чланови и добијени резултат операције одузимања, који знак се користи у овој операцији, колико цифара има умањеник, а колико умањилац), захтева се објашњење поступка одузимања.
Самостални рад уз колективну проверу	Након поновљеног градива дају се инструкције за рад на задацима по нивоима сложености, објашњавајући ученицима могућност преласка на следећи ниво. Уколико ученик заврши раније, стиче услов да провери тачност задатака, ако су сви тачни, прелази на следећи ниво, у супротном се враћа да исправи грешке. Како ученици не би преправљали резултате и како би што пре прешли на следећи ниво, као услов за узимање листића са резултатима је тај да крајњи резултат буде подебљан фломастером. Следи подела листића. (Ученик са потешкоћама у савладавању наставних садржаја добија листић са прилагођеним задацима) По завршеном раду следи колективна провера задатака. Читају се решења и уписују се на „паметној табли“. Сваки ученик који је прешао на следећи ниво, у циљу мотивације, добија „плус“ у свеску праћења, док ученик који је решио све задатке добија 5 у свеску праћења постигнућа ученика.
ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА Систематизација (Математичка игра)	По завршеној провери наставног листића следи систематизација. Ученици ће играти математичку игру „Точак среће“ Приликом одговарања на захтеве из игре (решавања задатака), постављају се кључна питања у вези са оним шта су научили на данашњем часу (Која је рачунска операција, како се назива први, а како други члан операције одузимања; како добијени резултат; какав је по

	броју цифара умањеник, а какав умањилац; како се одузима једноцифрен број од вишеструке десетице, објаснити поступак...). Након тога следи повратна информација кроз неколико питања у облику игре „Милионер“ (онлајн квиз).
Домаћи задатак	У зависности на ком су се нивоу ученици нашли по завршеном раду на задацима, добијају прилагођени домаћи задатак.

А, како је све то изгледало на самом часу (односно часовима), примењујући „паметну таблу“ у раду, приказаћемо кроз низ фотографија, уз пропратна објашњења. На фотографији 1. видимо ученика који „писаљком“ отвара поље, након што је тачно решио израз који се на пољу налази. Отварањем последњег поља покреће се кратки филм. Гледање филма усредредило је све ученике на рад.



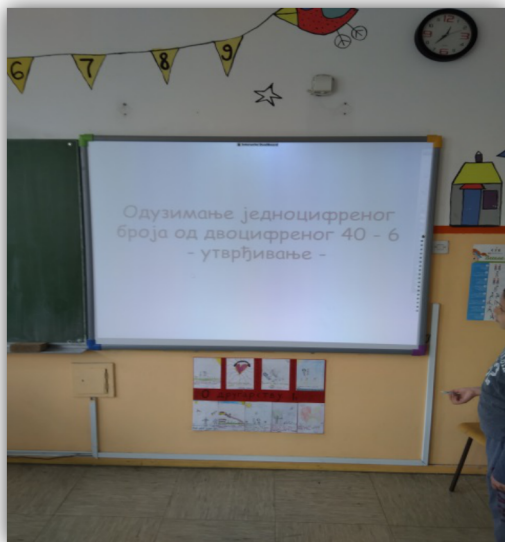
Фотографија 1.



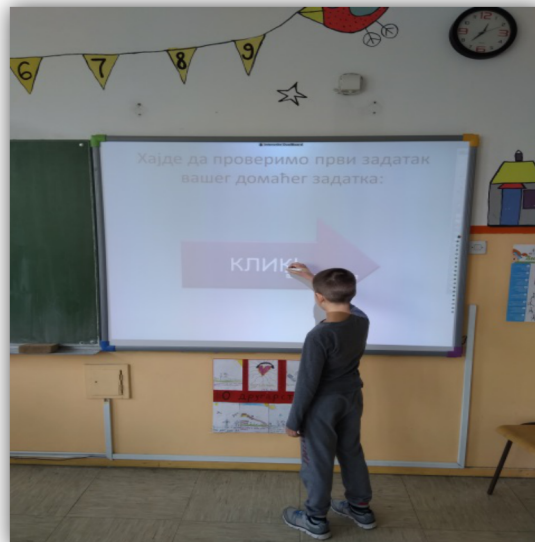
Фотографија 2.

У данашњем дигиталном добу мултимедијални садржаји играју важну улогу за мотивацију ученика на рад. Стога, у уводној фази овог часа коришћена је „скривалица“ (фотографија 2) испод које се крије едукативни видео прилагођен узрасту ученика. На овом примеру види се вишеструка ефикасност коришћења „паметне табле“. Прављење наставних средстава може бити дуг процес, који захтева штампање, сецкање, лепљење и друге активности. Коришћењем „паметне табле“ тај процес је скраћен, потпуно је бесплатан, а мултимедијалност само средство чини квалитетнијим. Свесни чињенице да је стање ствари такво да школе још увек нису довољно опремљене (где би сваки

ученик имао на располагању рачунар, лаптоп или таблет уређај), остаје нам да расположиве капацитете искористимо на најбољи могући начин.

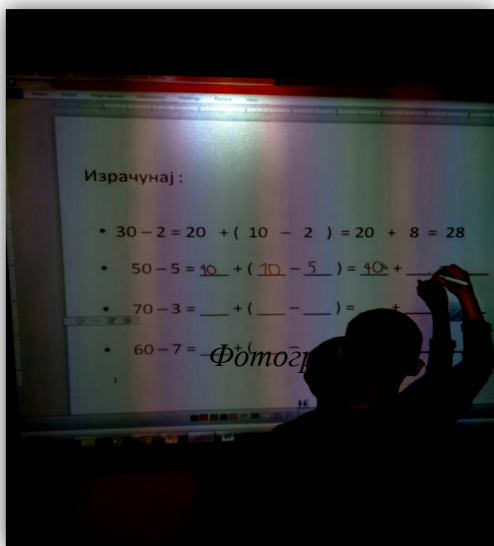


Фотографија 3. Најава наставне јединице



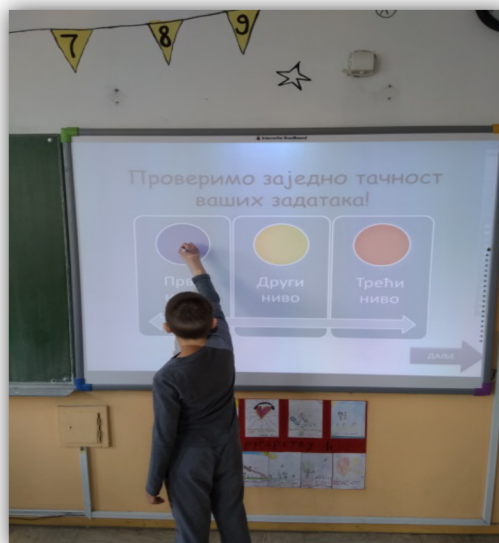
Фотографија 4.

Главна етапа часа започета је вођеним вежбањем. На фотографији 4. приказано је како ученик притиска смерницу (hyperlink везу), која га води на задатке унапред припремљене у Word-у. Покретањем софтвера „паметне табле” добија се могућност писања по истој. На фотографији 5. видимо ученика који решава задатак, уписујући решења. Ученици имају могућност да провере исправност својих задатака.



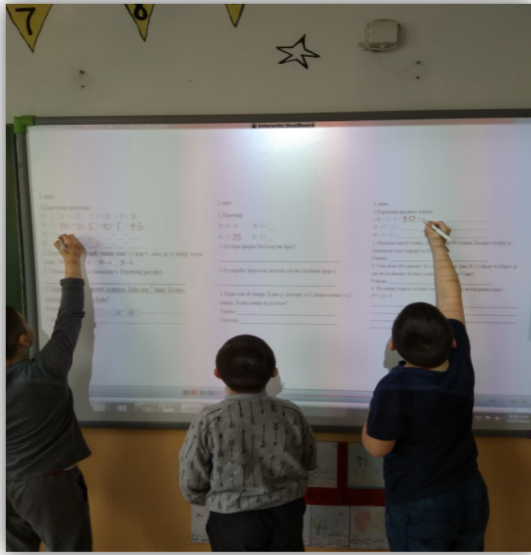


Фотографија 6.



Фотографија 7.

Рад на задацима на три нивоа сложености захтева детаљно упутство, које се често мора поновити ученицима више пута, како се не би збунили при преласку на следећи ниво. „Паметна табла” и у овом делу часа има своју улогу, што можемо видети на фотографији 6. Док ученици раде на задацима, на табли је приказано упутство, које ученици у сваком тренутку могу прочитати, не ометајући остале ученике у раду. Веома је важно урадити проверу наставних листића, а то често одузима пуно времена. На овом примеру то би захтевало проверу три наставна листа, што би писањем по табли или хамеру одузело времена. Коришћењем „паметне табле” у овом случају знатно рационалније је искоришћено наставно време. На фотографији 7. приказано је како ученик притиска на смерницу (везу) која га шаље на листић са првог нивоа. На фотографији 8. видимо три ученика који упоредо решавају задатке са листића за сва три нивоа. Користећи овај начин провере направљена је интеракција ученик – наставни садржаји, тако да сваки ученик може пратити проверу за листић нивоа на којем се налази.



Фотографија 8.



Фотографија 9.

Код креирања и реализације математичких игара „паметна табла” представља веома моћно наставно средство. Њена интерактивност чини игру квалитетнијом, делује мотивишуће на ученике и даје им јасну повратну информацију. На фотографији 9. видимо ученика који покреће „точак” започињући математичку игру.

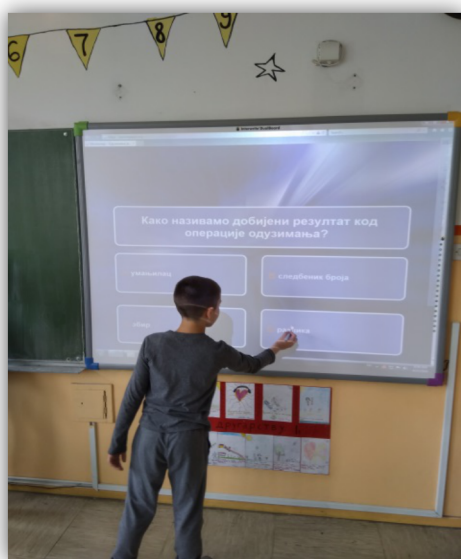


Фотографија 10.

Завршница часа веома је важна и неизоставна етапа где наставник добија повратну информацију од ученика. Коришћењем адекватних образовних софтвера то се може урадити на веома занимљив начин. На фотографији 10. приказано је како ученик притиска смерницу (везу) којом покреће онлајн квиз, унапред припремљен на интернет платформи *Learningapps* (квиз се може видети скенирањем *QR* кода). *Learningapps* представља један од сајтова на коме наставник може да креира игре и квизове различитог типа у зависности од наставног предмета и циља активности.



На фотографији 11. приказано је како ученик одговара на постављено питање, док фотографија 12. показује мотивацију и заинтересованост ученика за овај вид учења.



Фотографија 11.



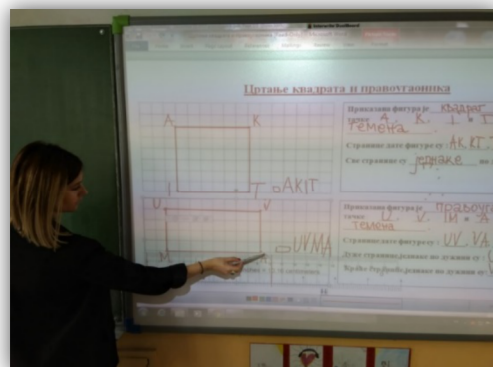
Фотографија 12.

Пример 2.

Други пример ефикасности „паметне табле” је на примеру унапред припремљених садржаја за рад на часу. Фотографија 13, односно 14, представља изглед табле коју је наставник унапред припремио, прилагођавајући наставном садржају. Ученицима ће бити представљен начин цртања правоугаоника и квадрата на квадратној мрежи. Веома су ретке табле које на себи имају квадратну мрежу, док „паметна табла” поседује опцију прављења мреже, исте као у учениковој свесци.



Фотографија 13.



Фотографија 14.

Софтвер „паметне табле” нуди лењир као алат, који је неопходан за презентацију ове наставне јединице. Уз помоћ овог софтвера ученицима је на веома очигледан начин објашњен поступак цртања.

Пример 3.

Следећи пример је са часа Математичке секције (у првом разреду). Врло често се у пракси могу срести ученици који нису довољно мотивисани на рад и нередовно уче. Све чешће се сусрећемо са децом која играју игрице, па нам „паметна табла“ олакшава и у њиховој мотивацији.



Фотографија 15.

На фотографији 15. може се видети девојчица која игра игрицу у којој успешност зависи од умећа сабирања. У доњем делу екрана налазе се примери сабирања, где су ученику на располагању четири понуђена резултата. Тачан резултат убрзава глисер, док

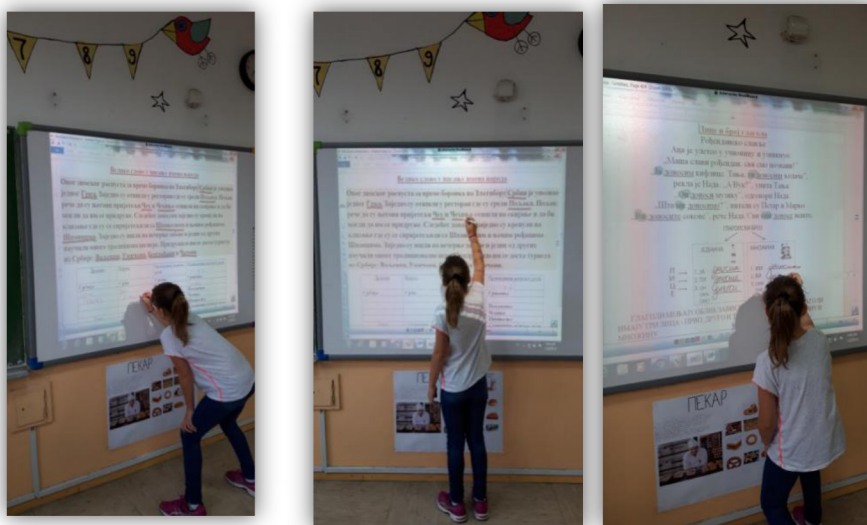
га нетачан успорава. Видео запис који се може видети скенирањем датог *QR* кода представља пример са часа.



Ово је веома добар пример који се у пракси показао врло мотивишуће за ученике. Сваком ученику помогао је да увежба сабирање, а касније и остале рачунске операције. У току саме игре учествују сви ученици, бодрећи такмичара. Развијени такмичарски дух ученика константно враћа на поновно „играње“, односно увежбавање рачунских операција.

Пример 4.

Као што је био случај у примеру број два, и у овом наводимо као предност унапред припремљен материјал за рад на часу. У настави српског језика писање лингвометодичког текста на хамеру и по табли одузима време, које се може искористити квалитетније. За разлику од „бим пројектора“ који омогућава само приказ текста на платну, интерактивна табла нам нуди могућност подвлачења и дописивања текста. На овај начин настава добија на квалитету и очигледности. Ученик има прилику да на табли види исти, само увећан, материјал за рад, који има испред себе на папиру. На фотографијама 16–18. приказана је ученица која подвлачи речи у лингвометодичком тексту и ради задатак. Све време на табли се налазе и правила, на која се може ослонити при њиховој провери у новим примерима.



Фотографије 16, 17. и 18.

Пример 5.

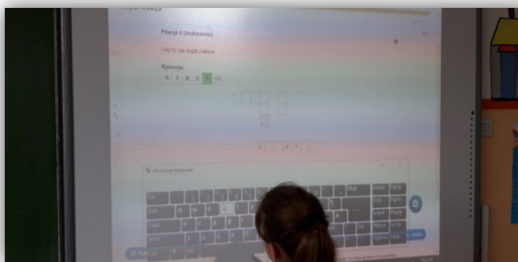
Добијање повратне информације од ученика је веома важно у реализацији сваког часа. У овом примеру представљена је систематизација са часа утврђивања „Писање речце НЕ”. На фотографији 19. приказана је ученица која решава задатак припремљен на платформи *Learningapps*.



Фотографија 19.

Пример 6.

На фотографијама 20. и 21. приказана је ученица на часу Природе и друштва. Представљено је како решава укрштеницу која је предвиђена као емоционално-интелектуална припрема на часу систематизације наставне теме *Завичај* у трећем разреду. Иновативне интернет платформе данас нам могу омогућити доста брже и лакше прављење наставних материјала и дидактичких средстава.



Фотографије 20. и 21.

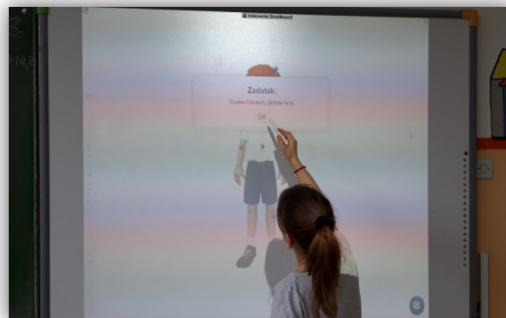
Пример 7.

У овом примеру приказано је како ученица на часу Света око нас решава квиз „Колико је сати”, такође направљен на интернет платформи (фотографија 22).



Фотографија 22.

Фотографије 23. и 24. такође су забележене на часу Света око нас, где ученик има задатак да обележи делове тела. У активностима овог типа учествују сви ученици било да су испред табле или на свом месту.



Фотографије 23. и 24.

На фотографији 25. приказано је како ученица разврстава понуђене појмове (представљене речима или сликом) на живу и неживу природу.



Фотографија 25.

ЗАКЉУЧАК

Сведоци смо убрзаног, свакодневног ширења, иновирања и развоја мултимедије, и њене све чешће примене у наставном процесу, готово као његовог неизоставног дела. Стога је потребно прилагођавати, како образовни систем, тако и саме наставнике/учитеље интензивном развоју информационе технологије, усавршавајући их и оспособљавајући за њихово праћење, иновирање и примену. Али, да би се то практично могло применити, неопходно је да наставни објекти и опрема буду примерени савременом развоју и потребама. Школе би требало да имају што боље и функционалније опремљене (дигиталне) учионице, располажући средствима модерне дигиталне технологије (рачунари, БИМ пројектори, таблети, мултимедијални системи, паметне табле и др), уз мобилност самог простора, ради прилагођавања различитим облицима рада (Вилотијевић, Мандић, 2016). Јер, „учионице 21. века подстичу: сарадњу, креативност, критичко мишљење, комуникацију, емпатију, заједнички простор за учење“ (Берчански и сар, 2013: 42, 43). Ни у једном случају не мислимо да традиционалну „наставну технологију“ треба искључити, напротив, она би требало да буде успешан темељ, основ на коме ће се базирати нови, креативни, занимљиви, стваралачки, истраживачки приступи настави, садржајима, наставницима, ученицима. Свакако, експериментисању са новим, напредним технологијама треба приступити са извесном дозом опреза, јер ће се њена пуна корист остварити тек при потпуној практичној потврди од стране најпозванијих страна у образовно-васпитном процесу – ученика и наставника (Минић, 2013).

Функционалност „паметне табле“ може се остварити првенствено кроз спремност наставног кадра, њихове обучености, високог нивоа професионалности, мотивисаности и жеље за унапређењем наставе, односно „спремности и обучености за истраживање и проналажење креативних могућности интерактивне табле и њених софтверских пакета“ (Василијевић, 2014: 101). Учитељ који користи „паметну таблу“

потребно је да зна да користи Microsoft office Word, Microsoft office Power Point (друге платформе) и да користи интернет претраживаче, што представља основни вид дигиталне писмености. Различити интернет садржаји (филмови, игре, образовни сајтови), као и самостално креирани садржаји учиниће наставу квалитетнијом.

Врло често наставници ће на коришћење „паметне табле“ (и других мултимедијалних садржаја) гледати као на нешто захтевно и комплексно. Може се чути да на додатно усавршавање одлази пуно времена, средстава, доста времена се улаже у припремање материјала, недовољно су развијени и доступни компатибилни софтвери, расипа се пажња ученика на шареноликост изгледа и садржаја, потенцијално јављање техничких проблема на часовима, и сл. Целоживотно, перманентно учење и усавршавање основ су за успешно сналажење у динамичном систему друштва, у овом случају образовања и васпитања. Стечене компетенције, како дидактичко-методичке, тако и техничко-технолошке, неопходно је даље развијати и усавршавати их. Овим примерима показане су предности „паметне табле“ чијим се коришћењем постижу адекватни и жељени образовно-васпитно-функционални задаци наставе. Припрема наставника је лакша (мада некада захтева и више времена, али се добија на квалитету), једноставније је чување материјала и поновна употреба, рационалније је коришћење наставног времена, наставник је све време упућен на ученике и у сталној узајамној конверзацији са њима. Добија се бржа повратна информација, настава је очигледнија, свестранији је развој ученика, постоји могућност индивидуализације и диференцијације наставе.

Литература

1. Берчански, П. и др. (2013). *Школа будућности 2 – Технологија за боље школе: регионални водич за руководство школе, наставнике и администратор школских рачунарских мрежа у средњој и источној Европи*. Београд: Чигоја штампа, Microsoft Software.
2. Васиљевић, Д. (2010). Учионице некад и сад. 3. Интернационална конференција *Техника и информатика у образовању* (276-283). 7–9. мај 2010. Чачак: Технички факултет. Рад штампан у целости.
3. Василијевић, Д. (2014). Интерактивна табле, предности и ограничења. У: Николић, Р. (ур.). *Зборник радова*, 16, 2014 (93-108). Ужице: Учитељски факултет.
4. Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3 – организација наставе*. Београд: ЗУНС, Учитељски факултет.
5. Вилотијевић, М, Мандић, Д. (2016). *Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: Српска академија образовања, Учитељски факултет.
6. *Дигитална писменост – Водич за наставнике и полазнике: први, други и трећи циклус* (2013). проф. др Снежана Медић (ур). Пројекат „Друга шанса“ Развој система функционалног основног образовања одраслих у Србији који реализује ГОПА Консалтантс (GOPA Consultants).
7. Мандић, Д, Ристић, М. (2006). *WEB портал и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*. Београд: Медиаграф.

8. Минић, С. (2013). Примена информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у настави – интегративна табла. У: Минић, С. и Мандак, А. (ур). *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 7, 2013 (193-200). Лепосавић: Учитељски факултет.
9. Минић, С, Чакаревић, М. (2016). Могућност преласка на интерактивну таблу у настави математике уз примену савремених ИКТ-а. У: Минић, С. и Мандак, А. (ур). *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 10, 2016 (115-130). Лепосавић: Учитељски факултет.
10. *Општи стандарди постигнућа за основно образовање одраслих – Приручник за наставнике* (2013). Јелена Најдановић Томић (ур). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
11. Ристић, М, Мандић, Д. (2017). *Образовање на даљину*. Београд: Учитељски факултет.

Nenad Sindjelić,
University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade
Miljana Simanović,
Primary school “Djura Daničić“, Belgrade

INTERACTIVE BOARD IN THE IMPLEMENTATION OF THE TACHING PROCESS – EXAMPLES OF GOOD PRACTIC

Summary: Realisation of the teaching process is increasingly frequently based on modern teaching technologies and utilisation of modern information media. Classes are shifting to multimedia. The interactive “smart” board is just one of these tools – a media “changing the flow” of the classical teaching process. Through its utilisation (and also the utilisation of other modern media and content) the role of the teacher is also altered and it is increasingly morphing into the role of an organiser, a guide, albeit still being a control role which is irreplaceable. The possibilities of applying the “smart boards” are extensive, especially if teachers are willing to work on its development and application. Students are the ones who gain the most – they become more independent, confident, open, interested in working, advancing, competing... The paper offers an overview of possibilities offered by a practical application of the interactive “smart” board and the role of both the teacher and the students in such an environment.

Keywords: interactive “smart” board, multimedia, teaching, digital literacy, practical application

Рад је примљен 14.10. 2018. године, а рецензиран 02. 11. 2018. године.

Дина Томић
Докторант Педагошког факултета у Врању
Универзитета у Нишу

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.3::821-93]:028.1
Стр. 337 - 346

ОБРАДА ПРИЧЕ „МАЧАК ТОША ОТИШАО У ХАЈДУКЕ“ ПРИМЕНОМ ПОСТУПКА ЧИТАЊА СА ПРЕДВИЋАЊЕМ

Резиме: Тежња за осавремењивањем наставног процеса васпитно – образовног рада, конкретно наставе књижевности, усмерава нас на креативнији приступ проучавања књижевно-уметничких текстова. Наставници треба да подстичу размишљање о тексту који се чита јер ће то ученику омогућити да се усредсреди на важне податке, пажљиво размишља о ономе што је прочитао, да разуме и учини га саставним делом свог знања. Деци су потребне ефикасне технике и занимљиве активности које олакшавају разумевање текста и стварају услове да они самостално читају и пишу. Различите технике могу се успешно остварити на текстовима комплексне тематске, стилске и естетске структуре. Читање с предвиђањем методичка је стратегија којом се буди знатижеља и подстиче активно читање за боље разумевање. У овом раду је представљена могућност примене поступка *читања са предвиђањем*, кроз обраду приче „Мачак Тоша отишао у хајдуке“ у настави књижевности са ученицима трећег разреда основне школе.

Кључне речи: читање, технике читања, активно читање, креативност, читање са предвиђањем, прича „Мачак отишао у хајдуке“.

УВОД

Поступак читања са предвиђањем рађен је кроз фазу разумевања значења (емоционално-интелектуална припрема и рад на тексту применом читања са предвиђањем) и фазу синтезе јер креативан учитељ обликује наставни процес према интересима и потребама својих ученика. Облици и методе рада прилагођени су садржајима који се обрађују. Читање и разумевање текста продубљено је додатним питањима након читања појединачног дела текста, што је додатно подстакло различите врсте мишљења на различитим нивоима. У фази емоционално-интелектуалне припреме изводи се поступак предвиђања на темељу појмова. Ученицима се понуди неколико појмова кључних за текст који ће читати. На темељу појмова (који се могу и нацртати) ученици смишљају причу, своје идеје размењују с паром у клупи, а потом причају своје приче. У даљем току часа следи читање текста са паузама на одређеним местима како би ученици предвидели радњу и потврдили своја предвиђања. У раду се користи таблица предвиђања (таблица активности усмереног читања - мишљења) у коју ученици записују своја предвиђања, доказе којима за то располажу и проверавају предвиђања. Циклус се понавља три-четири пута све до завршетка читања текста. Након читања ученици изражавају властита осећања и следи *сарадничка расправа*⁵ која од ученика тражи да о проблемима из текста размишљају дубински. Учитељ унапред припреми неколико интерпретативних питања на која ученици писмено одговарају и која ће послужити у расправи. Следи пример у којем се књижевноуметнички текст обрађује применом поступка читања са предвиђањем, за подстицање критичког мишљења.

ПРАКТИЧАН ПРИМЕР ЧАСА ОБРАДЕ ПРИЧЕ (ПРИМЕНОМ ПОСТУПКА ЧИТАЊЕ СА ПРЕДВИЂАЊЕМ)

ШКОЛА: ОШ „Бранко Радичевић“, Врање;

УЧИТЕЉ: Сунчица Стојановић;

РАЗРЕД: трећи;

НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА: „Мачак Тоша отишао у хајдуке“ – Б. Ћопић;

ТИП ЧАСА: обрада;

НАСТАВНИ ЦИЉЕВИ:

Образовни: Упознавање ученика са причом „Мачак Тоша отишао у хајдуке“ – Б. Ћопића; Уочавање поступака и особина главних ликова и исхода који из њих произилазе. Упознавање ученика са техником читања са предвиђањем.

⁵ Техника у којој учитељ поставља одабрана интерпретативна питања или питања отвореног типа, а група ученика сарађује у дубинској расправи о сваком новом питању.

Васпитни: Јачање интереса за читање. Развијање љубави према књижевности. Неговање сарадничких односа међу ученицима и процењивање свог и туђег рада. Подстицање ученика на анализирање поступака ликова и њихово повезивање са личним искуством. Развити код ученика вредновање врлине као што је захвалност. Развијање моралних схватања о помагању другима и пријатељству.

Функционални: Развијање способности размишљања и апстрактног мишљења. Подстицање на критичко размишљање. Развијање пажње, логичког закључивања. Усмеравање пажње на појединости и целину. Развијање вербално-лингвистичких и визуелно – просторних способности ученика. Доживљавање и трансформација књижевног текста у нешто ново и другачије.

ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА: Фронтални, индивидуални и рад у малој групи;

НАСТАВНЕ МЕТОДЕ: Дијалошка, Метода писаних радова;

НАСТАВНА СРЕДСТВА: Текст „Мачак Тоша отишао у хајдуке“, листићи са таблицом предвиђања;

ВРЕМЕ: 90 мин (двочас);

ТОК ЧАСА:

Емоционално интелектуална припрема:

Спроводимо поступак предвиђања на основу појмова: у фази припреме ученицима се задају појмови, на основу којих они треба да саставе краћу причу по сопственом предвиђању. Ученицима су дате речи: МАЧАК, ДЕДА, ХАЈДУК, ЛЕЊ, ЛОВ. Сви ученици индивидуално раде и састављају сопствену причу у неколико минута. Неколико ученика чита своје приче.

Примери радова ученика:

- Био једном један деда који је имао мачка Перу. Једног дана мачак Пера је нестао. Дедо је замолио хајдуке да му помогну да га пронађе, али они су били веома лењи и нису хтели да га траже. Дедо је одлучио да сам крене и тражи мачка. Једног јутра је кренуо у лов и случајно је пронашао свог мачка, који је такође ловио мишеве.
- Дедо је кренуо у лов, а његов мачак је хтео да крене са њим. Дедо није хтео да поведе мачка јер је знао колико је мачак био лењ и да не би могао толико да хода. Мачак се је сакрио у дедин ранац, тако да је ипак отишао са њим у лов. У лову је деду напао медвед, мачак искочи из ранца медведу на главу и медвед побеже. Мачак је испео прави хајдук.

Рад на тексту применом читања са предвиђањем:

Ученицима најављујемо читање приче али објашњавамо и поступак читања с предвиђањем. Текст је подељен на седам делова, а ученици се у раду користе таблицом предвиђања. Сваки ученик добија наставни листић на коме се налази таблица предвиђања.

Пример таблице:

Шта мислиш да ће се догодити?	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Објашњавамо да ће у таблицу уписивати одговоре на следећа питања:

- Што мислиш да ће се догодити?
- Зашто тако мислиш?
- Што се заиста догодило?

Након сваког прочитаног дела ученици у таблицу уписују своја предвиђања, разлоге зашто тако мисле и проверавају своја предвиђања. Циклус се понавља до завршетка читања текста. Када смо се уверили да су ученици разумели структуру часа следи читање приче у пару.

Читање 1. дела:

Бруји весело воденички точак, глас му путује сунчаним пољима и губи се у старој буковој шуми, пуној тишине и влажних сенки. У воденици дрема млинар Триша, стар и доброћудан чичица. Покрај њега седи његов дебели мачак, и он такође дрема.

Након читања првог дела, следи краћа интерпретација:

- Који ликови се помињу на самом почетку приче?
- Какав је мачак? Замислите га како би могао да изгледа?
- Где се налазе деда и мачак? Да ли сте некакада видели воденицу?

Пре читања другог дела ученици одговарају на прва два питања из таблице. Шта мислиш да ће се догодити? Зашто тако мислиш? Наводимо пример једне таблице, са одговорима једног ученика.

Таблица предвиђања 1:

Шта мислиш да ће се догодити? (у 2. делу)	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
Поред воденице је живео миш, кога је мачак стално јурио.	Тако мислим јер се мачка и миш увек јуре.	Мачак хоће да буде хајдук, јер деда не жели да му улови миша.

Читање 2. дела:

– Деда Тришо – јави се мачак поспан и лењ – деда Тришо, чујеш, улови ми једног миша.
– Миша! Каквог миша, рођени? – зачуди се деда. – Никад нисам ловио мишеве. А, хвала богу, има их доста у нашој воденици, још ће ти бркове одгрести како увек спаваш... Нећу, лови сам!

– Онда ми испеци погачу.

– Нећу ни то.

– Нећеш! Онда, брате, идем ја у хајдуке. Овако се више не да живети. Мрзи ме да за мишевица јурим. А хајдуци, чујем, само дембелишу у шумској хладовини.

– Хм! Не бих рекао. Хајдук мора бити спреман стићи и утећи, а ти?... Уосталом, можда ће те хајдуци опаметити, па ћеш бити вреднији.

– И баш нећеш да ми печеш погачу?

– Нећу, ко би ленчину увек хранио. Иди па лови.

– Добро, деда-Тришо, онда збогом. Праштај со и хлеб који заједно поједосмо, ја одох у гору зелену. И немој много да тугујеш за мном.

Након читања другог дела, следи краћа интерпретација:

➤ Шта је мачак тражио од Деда Трише?

➤ Шта се десило када је деда одбио да испуни мачкове прохтеве?

➤ Ко су били и шта су радили хајдуци?

Ученици дају одговор на треће питање у првој табели предвиђања, а онда предвиђају догађаје у трећем делу приче попуњавајући табелицу 2. Наводимо пример једне табелице, са одговорима једног ученика.

Табелица предвиђања 2:

Шта мислиш да ће се догодити? (у 3. делу)	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
Мачак је у шуми срео ловца и тражио од њега да му улови миша. Ловац је уловио миша али му је тражио дукате у замени за миша. Мачак је сада отишао даље да тражи дукате.	Мачак је био веома гладан али је био и веома лењ и није хтео сам да лови.	Мачак је срео птицу и отишао да тражи хајдучку дружину.

Читање 3. дела:

Оде мачак на врата, старац остави сам, почеша се по брашњавој коси и обори главу. А мачак пређе уским брвном преко потока, провуче се кроз шуштав зрео кукуруз и упуту се у пуст сумрачни буквик.

– Пази, откуда овај хајдук? – зачуди се један кос и журно одлете испод тиха зелена свода.

– *Охо-хо, већ се на првом кораку види ко је прави хајдук - обрадова се мачак и охоло подиже брк. - Идем да потражим какву хајдучку дружину, можда им је потребан харамбаша.*

Након читања трећег дела, следи краћа интерпретација:

- Како се је деда Триша осећао након што га је мачак напустио?
- Где се премешта радња дешавања?
- Шта је кос? Како изгледа?

Ученици дају одговор на треће питање у другој табели предвиђања, а онда предвиђају догађаје у четвртом делу приче попуњавајући табелицу 3. Наводимо пример једне табелице, са одговорима једног ученика.

Табелица предвиђања 3:

Шта мислиш да ће се догодити? (у 4. делу)	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
Нашао је дружину мачака са којима је уловио пуно мишева.	Зато што је лепо кад имаш другове.	Срео је јазавца који је такође био хајдук.

Читање 4. дела:

У голу камењару пуном јазбина, мачак набаса на дебела пругаста јазавца. Лешкарио је јазо пред улазом у своју јаму, сунчао се и по свој прилици смишљао некакав лоповлук.

– *Добар дан, шарени шумски становниче, не знаш ли можда где се овде налазе хајдуци? Ступио бих у њихову службу.*

– *Хајдуци? Па где ће бити хајдуци, ако не овде - ускликну весели јазо. - Баш си дошао на право место. Ми, јазавци највећи смо хајдуци под небеском капом. Грде нас људи на два дана хода уоколо, зову нас и разбојницима, штеточинама и лоповима. Како видиш, ми смо ти врло знаменит и чувен народ. Чувенији смо од мудре лисице, а и медведу смо славу помрачили.*

Након читања четвртог дела, следи краћа интерпретација:

- Којег новог становника шуме је мачак упознао? (опиши њихов изглед, место становања)
- Како доживљаваш лик јазавца?

Ученици дају одговор на треће питање у трећој табели предвиђања, а онда предвиђају догађаје у петом делу приче попуњавајући табелицу 4. Наводимо пример једне табелице, са одговорима једног ученика.

Табелица предвиђања 4:

Шта мислиш да ће се догодити? (у 5.делу)	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
Мачак није хтео да се дружи са јазавцем.	Тако мислим јер су мачке лепше од јазавца.	Мачак се дружи са јазавцима и са њима иде у кукуруз. Недостаје му његов деда.

Читање 5.дела:

- Гле, гле, од срца се радујем. Ваљда ћете и мене примити у своје јуначко друштво?–
- Та како и не бисмо тако брката хајдука. Него, овај, како да кажем, да ти ниси какав рођак псима?–
- Псима?Шта говориш! Нема љућих непријатеља него што смо ми и пси.-
- Добро, онда ћеш вечерас са нама у кукуруз. Видећемо колико вредиш.-

Убрзо сунце утону на високу планинску косу, кроз лишће зашуми хладан ветрић и модар сумрак уђе у шуму. Мачак се сети деда Трише и дође му тужно: - Ех, сада мој деда седи сам на прагу воденице. А мене тамо нема.-

Након читања петог дела, следи краћа интерпретација:

- Чему се понадао мачак Тоша?
- Зашто се и јазавци боје паса?
- Зашто је мачку одједном недостајао деда?

Ученици дају одговор на треће питање у четвртој табели предвиђања, а онда предвиђају догађаје у шестом делу приче попуњавајући таблицу 5. Наводимо пример једне табелице, са одговорима једног ученика.

Таблица предвиђања 5:

Шта мислиш да ће се догодити? (у 6.делу)	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
Мачак је напоскон ловио мишеве заједно са јазавцима и испао је најхрабрији.	Јер је сада имао дружину.	Мачак је тужан и такав пође у крађу. Када су ушли у поље јурили су их велики пси и газда је пуцао из пушке.

Читање 6.дела:

Кад се прва сова диже и нечујно полете испод грана, јазавци кренуше у крађу. Мачак се сети како би сад дивно било спавати уз хук воденичког точка, би му жао што није послушао деда и тужан пође с њима. Кад изиђоше из шуме, угледаше на једном крају њиве наложену ватру. То је газда њиве ложио да уплаши штеточине. Најстарији јазавца примаче се мачку и са страхом упита:

– Бојиш ли се ти оног црвеног сунчевог рођака што једе суве гране тамо у ћошку њиве? – Кога? – зачуди се мачак. – Аха, то ти мислиш на ватру. Па то је мој најбољи друг за хладну ноћ.

– Твој друг! – претраши се јазавца. – А, зато ли се теби очи сијају у мраку... Е, онда ти први иди у кукуруз, ми ћемо за тобом.

Али тек што зађоше у њиву и почеше да шуште ломећи суве стабљике, пси од ватре нададоше страшан лавез и јурнуше пут крадљиваца. Газда се прену из полусна, зграби пушку и опали у ноћ. Претрашени јазавци јурнуше пут шуме, а мачак се од страха помете и даде се у бег према потоку. За њим се нададе крупна чувава псина бесно ломећи кукуруз.

Након читања шестог дела, следи краћа интерпретација:

- Зашто је мачак био тужан?
- Чеге су се јазавци плашили?
- Како су јазавци насмудили мачка?

Ученици дају одговор на треће питање у петој табели предвиђања, а онда предвиђају догађаје у шестом делу приче попуњавајући таблицу 6. Наводимо пример једне табелице, са одговорима једног ученика.

Таблица предвиђања 6:

Шта мислиш да ће се догодити? (у 7.делу)	Зашто тако мислиш?	Шта се заиста догодило?
Мачак је бежао и хтео да се врати код деде.	Зато што приче увек имају срећан крај.	Мачак се вратио код деде, и обећао да неће више да буде хајдук. Сада је ловио све мишеве око воденице.

Читање 7.дела:

Бежећи пред њим као слеп, мачак једва погоди преко брвна на потоку, дотрча до воденице и загребе уз брвна под кров.

– Јао, јао, отварај, драги деда-Тришо!

– Ко је то? - чу се изнутра старчев глас.

– Ја, твој мачак.

– Не примам хајдуке. Иди на тражи другог јатака.

– Отварај, премили деда, пусти ме само унутра, никад ми више хајдучија неће пасти на ум. Провреднићу се, половићу све мишеве... Јао, ево, пса. Отвори, слатки чичице! Одобривољен, чича Триша отвори врата, отера пса и пусти мачка унутра. И мачак је заиста одржао своју реч. Питајте само мишеве који живе у околини чича-Тришине воденице. Питајте, ако има још којег у животу.

(Бранко Ћопић)

Након читања седмог дела, следи краћа интерпретација:

- Зашто је мачак био тужан?
- Чегу су се јазавци плашили?
- Како су јазавци надмудрили мачка?
- Шта је мачак обећао деди?

Након што су одговорили на последње питање из таблице (Шта се заиста догодило?), важно је истаћи реакције на прочитану причу:

- О чему сада размишљаш?
- Шта осећаш? Зашто?
- Да ли сте очекивали овакав крај?

Синтеза:

Следи сарадничка расправа и дубља анализа приче. Учитељ подстиче расправу питањима:

- Да ли увек треба радити оно што пожелимо?
- Зашто тако мислиш?

Ученици записују одговоре у свесци, затим их читају и након тога учествују у расправи. Током расправе отворила су се многа питања о њиховим жељама, обавезама, поштовању према онима који брину о њима.

Током ове фазе ученици су, подстакнути питањима, износили властите идеје и расправљали о занимљивим темама па је њихово активно учествовање покренуло стваралачку активност језичког изражавања која је уследила након расправе.

Фаза синтезе допуњена је стваралачким писањем састава код куће. Подстицај за писање било је питање постављено током расправе. Тему и наслов стваралачког састава који су ученици добили за домаћи задатак, ученици су сами осмишљавали према жељама и интересовањима

Литература:

1. But, D., Svorc, L. (2009): *Uspešno čitanje i pisanje – tehnike za razvoj pismenosti*, Beograd: Kreativni centar.
2. Маринковић, С. (1995): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
3. Маринковић, С., Марковић, С. (2016): *Читанка за трећи разред*, Београд: Креативни центар.
4. Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Учитељски факултет.

5. Николић, М. (1996): *Наставни принципи и књижевне интерпретације*, Београд: Бачка задруга Основне школе "Милош Црњански".
6. Николић, М. (2006): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Сузић, Н. (1998): *Како мотивисати ученике*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Смиљковић, С. (2005): *Настава српског језика и књижевности II*, Врање: Учитељски факултет у Врању.
9. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет у Врању.
10. Чудина-Обрадовић, М. (2003): *Игром до читања*, Загреб: Школска књига.

Dina Tomić
Student of doctoral studie at the Faculty of Education in Vranje
University of Niš

PROCESSING THE STORY „MAČAK TOŠA OTIŠAO U HAJDUKE“ USING TECHNIQUE THE READING WITH PREDICTION

Abstract: The tendency to modernize the teaching process of educational work, specifically in the teaching of literature, focuses as on a more creative approach in the study of literary-artistic texts. Teachers should encourage thinking about the text that is read, because it will allow the student to focus on important information, carefully think about what he has read, to understand and make it a part of his knowledge. Children need effective techniques and interesting activities that make it easier to understand the text and create the conditions for them, to read and write independently. Different techniques can be successfully achieved on the texts of a complex thematic, stylistic and aesthetic structure. Reading with prediction is a methodical strategy that awakens curiosity and encourages active reading for better understanding. In this paper is presented the possibility of applying reading with prediction, through the processing of the story "Mačak Toša otišao u hajduke", with pupils of third grade in elementary school.

Key words: reading, reading techniques, active reading, creativity, reading with prediction, the story "Mačak Toša otišao u hajduke".

Рад је примљен 28. 09. 2018. године, а рецензиран 15. 12. 2018. године.

Бојана Црногорац Станишљевић
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.3::811.111]:791
Стр. 347 - 356

ФИЛМ У РАЗВИЈАЊУ ВЕШТИНЕ СЛУШАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Резиме: Овај рад ће покушати да објасни и укаже на важност и вишеструке предности коришћења филма као аутентичног материјала у настави енглеског језика у циљу развијања вештине слушања. У раду се истичу предности видео материјала, односно филма као педагошког средства, као што су: аутентични језик, визуелна подршка говору, живописан културни контекст и развијање мотивације. Приказана је и улога визуелне информације у решавању проблема тежине аутентичног језика, као и у расветљавању значења и бољем разумевању. Наведени су и критеријуми које наставник треба да узме у обзир приликом бирања филмова. Даје се преглед досадашњих истраживања утицаја коришћења видео материјала на слушање са разумевањем. Посебан део посвећен је проблематици употребе титлова.

Напослетку, приказан је предлог употребе филма у настави енглеског језика као страног на примеру једног документарног филма. Предлог укључује активности које се користе током три фазе технике гледања филма: пре, за време и након гледања.

Кључне речи: филм, вештина слушања, енглески језик, техника, титлови.

УВОД

Пред савременим наставником је обиље средстава за развијање вештине слушања. Једно такво средство је и филм, који је у наставу страних језика ушао пре више од четири деценије. Филмови су сами по себи мотивациони и ученици их воле, а мотивација је од пресудног значаја за усвајање језика. Имајући у виду чињеницу да је савремени ученик добио етикету дигиталног урођеника (Prensky, 2001, 2006; према: Berk, 2009: 5) због овладавања технологијом, наставник има задатак да и ван учионице усмери ученике да развијају своју вештину слушања користећи филм.

ГЛЕДАЊЕ И СЛУШАЊЕ СА РАЗУМЕВАЊЕМ

Новија гледишта на језичку вештину слушања усредређују се и на вербалне и на невербалне стимулансе (Coackley & Wolvin, 1986; Rubin, 1995; према: Suvorov, 2009: 54). Обе компоненте учествују у стварању значења у процесу слушања.

Дефиниција слушања са разумевањем путем чула вида још увек није утврђена и, што је још важније, није развијен ни широко прихваћени модел слушања са разумевањем (Lynch, 1998; Vandergrift, 2004; према Gruba, 2006: 77). За ову нову вештину предлажу се следећи изрази: *слушање оком* (Riley, 1981), *гледање са разумевањем* (Willis, 1983), *видео разумевање као вештина сама по себи* (Tudor & Tuffs, 1991), *слушање и гледање са разумевањем* (Hoven, 1999), *видео разумевање* (Coniam, 2000), *ДВД видео разумевање* (Markham et al, 2003, према: Gruba, 2006: 77).

Постоји низ предности које има визуелна информација у вештини слушања са разумевањем. Прво, посматрање ситуације и учесника даје ситуацији и интеракцији већу аутентичност, што у неким случајевима помаже у разумевању (Buck, 2001; Wagner, 2007). Друго, говорников говор тела, изрази лица и покрети могу да пруже додатне информације (Buck, 2001; Coniam, 2001; Ockey, 2007; Rubin, 1995). Треће, помоћу визуелног инпута слушалац лако препознаје говорникову улогу и контекст ситуације (Baltova, 1994; Gruba, 1997; Rubin, 1995). Четврто, визуелни елементи могу да активирају слушаочево већ стечено знање (Ockey, 2007; Rubin, 1995, према Suvorov, 2009: 54).

С друге стране, Рубин (Rubin, 1995) сматра да визуелни инпут може да буде сметња слушању ако се не уклапа у културна очекивања слушаоца или већ стечено знање. У контексту наставе развијања вештине слушања са разумевањем најважније је да оно што је визуелно приказано садржи у себи и преноси информацију чије је значење ученик у стању да разуме.

ФИЛМ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Филмови као педагошко средство на часовима слушања енглеског језика као страног представљају неисцрпан извор из четири разлога: прво, нуде аутентични језик: широки спектар изворних говорника који користе разне дијалекте, сленг и идиоматске изразе, као и језик у формалним и неформалним приликама; свакодневни говор који је у новијим филмовима савремен; друго, дају визуелну подршку говору и пружају снажан аудио-визуелни доживљај; треће, пружају живописан културни контекст у којем се језик користи; и четврто, развијају мотивацију. Како би се решио проблем тежине аутентичног материјала наставник не мора да поједностављује, мења и прилагођава језички инпут дајући му вештачки облик, већ може да мења тежину активности и задатака (Nunan, 1998: 104). Исто тако, ученике је потребно усмеравати и подстицати да што више буду изложени аутентичном материјалу ван учионице како се на часу не би деморалисали сматрајући језички инпут неразумљивим.

Наиме, наставник у овом процесу утврђује критеријуме за избор филма, осмишљава активности и задатке са јасно постављеним циљевима и решава техничке проблеме. С друге стране, ученици преузимају улогу активних учесника у самом процесу слушања и у свим пратећим активностима.

2.1. Преглед досадашњих истраживања

Наведене студије доказују да видео има важну улогу у развијању ученикове вештине слушања са разумевањем (Synder, 1988; Secules et al., 1992; Baltova, 1994; Chung, 1999; Weyers, 1999; Chung и Chiao, 1999; Lin, 2000a, 2002a; Markham et al., 2001; Lo, 2004).

Налази студије коју спроводи Балтова (Baltova, 1994) показују да је група студената која је била изложена и видео и звучној информацији била далеко боља него група студената која је била изложена само звуку. Чанг (Chang, 1996) спроводи студију која испитује утицаје две методе коришћења видео трака. Резултат показује да је метода гледање једном и потом слушање једном (ВА-А метод) водила ка успешнијем слушању са разумевањем него метода гледање видео траке два пута преко визуелних и аудитивних канала (ВА-ВА метод).

2.2. Бирање филмова

Приликом коришћења видео клипа или филма као наставног средства, сваки наставник мора да установи критеријуме за оно што је прикладно и прихватљиво у контексту наставе (Berк, 2002, 2003, 2009). Треба узети у обзир следеће критеријуме: карактеристике ученика (старост, разред, пол, националност и језик); увредљивост

видео материјала (Berk, 2009); структуру видео материјала. Према Берку, филмови треба да буду што краћи како би се схватила поента и да цео филм не треба пуштати на часу него да то треба да буде задатак који ће се обавити ван наставе (Berk, 2009). Скривенер такође сматра да је корисније пустити видео снимак који траје три минута и из тога извући од 30 до 60 минута рада него пустити траку од сат времена. (Scrivener, 1994: 177-178). Међутим, филм може да се приказује и у два дела (Kusumarasdyati, 2004).

Код избора филмова је од пресудне важности да прича буде довољно занимљива као и активности које га прате како би студенти/ученици остали мотивисани и усредсређени до краја.

2.3. Титловање

Многе студије показују да титловање има делотворан утицај на слушање са разумевањем у контексту учења енглеског језика као страног (Chung и Chiao, 1999; Chung, 1999; Herron et al., 1995; Lin и Fox, 1999a; Huang & Eskey, 2000; Yoshino et al., 2000; Markham et al., 2001; Hwang, 2003; Taylor, 2005).

Тејлорова (Taylor, 2005) се у својој студији бави испитивањем утицаја коришћења титлова на слушање са разумевањем. У експериментима су се поредиле две групе студената прве и треће године студија шпанског језика након гледања видео снимка на шпанском језику. Резултати показују да међу студентима прве године нема никакве разлике између групе која је гледала видео са титлом и групе која је гледала без титла. Међутим, група студената треће године која је гледала видео са титлом била је знатно боља од групе без титла. Поред предности које имају титлови, постоје и мане. Кинг (King, 2002) истиче проблем у употреби енглеских титлова јер сматра да је нагласак више на читању него на настави слушања са разумевањем. Један од најбољих начина да се реши овај проблем је поновити гледање. Узимајући у обзир врло ограничено време које је наставнику на располагању, на часу није изводљиво пуштати дугометражни филм више пута. Остаје могућност да ученици погледају филм са титлом на њиховом матерњем језику ван наставе, код куће, а на часу да буде пуштен филм са енглеским титлом или без титла, у зависности од циља вежбе.

ПРЕДЛОГ КОРИШЋЕЊА ДОКУМЕНТАРНОГ ФИЛМА

Као предлог коришћења филма у настави енглеског језика као страног биће приказан квалитетан документарни филм у продукцији Би-Би-Си-ја (BBC Horizon) из 2013. године. Назив филма је *Тајни живот мачке* (*The Secret Life of the Cat*). Водећи британски научници спроводе истраживање на мачкама у енглеском селу Сарију где на 50 мачака постављају најновију технику која се састоји од ГПС огрлица како би дању и ноћу пратили сваки њихов покрет. Потом се на 14 мачака постављају мале камере да би

се добио детаљнији увид у њихово понашање изван куће њихових власника. Научници долазе до занимљивих сазнања колико далеко мачке шетају свакога дана, на који начин живе једне са другима, где налазе храну, колико често лове и откривају нам два различита начина на који преду.

Техника гледања филма се састоји из уобичајене три фазе: пре, за време и након гледања филма. За реализацију овог видео-часа потребна су два спојена школска часа (90 минута). Ниво знања¹ који је неопходан да би се филм пратио је ниво знања Б1 и Б2. Осим тога што је тема на неки начин филма позната, филм се приказује без титла и због тога што у овом филму има довољно визуелне подршке да помогне у разумевању вербалне поруке и говорници разговетно изговарају речи.

Представљена техника обухвата врсту слушања која се назива селективно слушање. Ова врста слушања подразумева слушање одређене информације. Коришћењем ове технике могу се постићи многи циљеви вештине слушања, пружањем примера аутентичног језика, подучавањем флексибилном слушању и на крају, даје подстрека активности као што су писање странице дневника.

Описане три фазе технике видео часа представљају само основу, а активности и задаци у оваквом типу наставе у највећој мери зависе од наставникове креативности и способности.

3.1.Фаза пре гледања филма

Прва фаза састоји се од три активности у трајању од укупно 15 минута. Током прве активности (4 минута) ученици/студенти усмено предвиђају на основу наслова филма какве ће занимљивости бити приказане у филму. У току друге активности (3 минута) наставник уводи тему документарног филма описујући општи контекст филма. Циљ ових активности су припрема ученика/студената за вежбу слушања са разумевањем и олакшавање слушања аутентичног материјала. У трећој активности, пошто се филм пушта без титла, наставник уводи 13 кључних речи тако што дели

GET UP TO	<i>to be busy with something, especially something surprising or unpleasant</i>
SURVEILLANCE	<i>the act of carefully watching somebody</i>
TO REVEAL	<i>to make something known to somebody</i>
STANDOFF	<i>a situation in a dispute in which no agreement can be reached</i>
ROUTINE	<i>the normal order and way in which you regularly do things</i>
DENSITY	<i>the quality of containing a lot of people, things, plants, etc. with little space between them</i>
TO TRACK	<i>to follow the movements of somebody/something, especially by using special electronic equipment</i>
TO PATROL	<i>to go around an area or a building at regular time to check that it is safe and that there is no trouble</i>

штампани материјал са два врсте задатака. Прва врста задатака је осмишљена у облику две врсте картица на којима се налазе речи и њихова објашњења. Ученици/студенти у паровима повезују картице:

Трајање ове активности је 5 минута. Циљ је упознавање ученика са новим речима, кључних за разумевање првог дела документарног филма и за одговарање на постављена питања у вези са Сценом 1 и Сценом 2.

У другој врсти задатака ученици/студенти треба да убаце речи из табеле у одговарајуће реченице (3 минута). Овај задатак је, за разлику од претходног, у облику реченица, тако да ученици/студенти помоћу контекста треба да дођу до значења нових речи:

species	permanent	shift
on average	to elicit	

1. 500 people a year die of this disease _____.
2. She finally found a _____ job.
3. There are many _____ of birds.
4. They could not _____ any answer from him.
5. These workers only work in the night _____.

Циљ је упознавање ученика са новим речима које су кључне за разумевање другог дела документарног филма и за вежбу Тачно/Нетачно. У овој фази је веома важно нагласити ученицима/студентима да није неопходно да разумеју све речи из филма.

3.2. Фаза гледања филма

Непосредно пре гледања филма ученици/студенти добијају штампани материјал са задацима које треба да реше док буду гледали филм. Задаци су у вези са разумевањем јер се филм приказује без титла и изискују слушање одређене информације како би одговорили на питања. Следи гледање филма (58 минута) које ће два пута бити заустављено, једном након прве сцене, а други пут након друге сцене како би ученици/студенти одговорили на постављена питања са папира и са наставником проверили тачна решења (5 минута). Наставник мора да се увери да су

ученици/студенти разумели причу. Циљ је излагање ученика/студената аутентичним језику који користе разни типови говорника (приповедач, научници са универзитета, становници села у Сарију који су различитог старосног доба и занимања).

Сцена 1: *Састанак са научницима* (Meeting with the scientists). Трајање сцене је 1 минут 19с (5:18 ? 6:37). Ученици/студенти усмено треба да одговоре на следећа питања:

1. *What do the scientists want to get by the experiment?*
2. *What will they use in the experiment?*

Сцена 2: *Први дан експеримента* (The first day of the experiment). Трајање је 3 минута 86с (11:39 ? 15:25). Циљ је слушање одређене информације како би ученици/студенти усмено одговорили на постављена питања:

1. *How are the cats represented on the screen?*
2. *How far do the cats travel beyond their home each day?*
3. *What is interesting about Sooty? Why?*
4. *Do male or female cats travel more?*

Вежба одговарања на питања у вези са разумевањем текста је техника која се највише користи у одељењима са вишим нивоом знања. Овакав тип вежбе изискује више напора и концентрације.

Ученици/студенти добијају нови штампани материјал са задацима у вези са другим делом филма, након Сцене 2. Процедура гледања филма није иста као и за први део филма јер нема описа сцена на које ученици/студенти треба да обрате пажњу. Задатак је замишљен у облику изјава и ученици /студенти треба да одлуче да ли су оне тачне или не:

Наставник у зависности од тражене информације зауставља филм како би проверио разумевање. Циљ је слушање одређене информације.

1. Most cats avoid conflict and fight.	True\False
2. Phoebe and Kato are permanent enemies because they share the same space at the same time.	True\False
3. A cat leaves the chemical signals to the other cat.	True\False
4. Cats do not remain natural born hunters.	True\False
5. Claude steals the food from the other house.	True\False
6. Scientists are interested in the purr that is of the same frequency as the baby's cry.	True\False
7. Brutus is the roamer of the week.	True\False
8. Cats are becoming much more pet-like animals.	True\False

3.3. Фаза након гледања филма

С обзиром на то да се ниједна језичка вештина не подучава изоловано, вештина слушања представља и подстрек за друге језичке вештине. Тако је у предлогу технике коришћења филма дат задатак писања дневника као активност у фази након гледања филма. У последњој фази ученици/студенти треба да напишу једну страницу дневника посматрану из перспективе једне од мачака које су учествовале у експерименту. Ова активност је предвиђена да буде за домаћи задатак. Њен циљ је стимулисање маште и подстрек за вежбање писања.

ЗАКЉУЧАК

Филм још увек остаје веома популаран медиј модерног доба не само у учениковом окружењу ван школе него и у учионици где може да има значајну функцију у процесу васпитања и образовања. Као вредан језички ресурс, филмови излажу ученике не само стандардном изговору него и другим разним дијалектима, као и примерима употребе енглеског језика у различитим приликама. Исто тако, филмови могу да буду и подстрек за бројне активности у вези са другим вештинама. Већина истраживања доказује да филм може да постигне све циљеве програма вештине слушања са разумевањем у настави енглеског језика и због тога има улогу драгоценог и делотворног наставног средства.

Литература

1. Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skill of core French students. *The Canadian Modern Language Review*, 50(3), 507-531.
2. Berk, A.R. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips:TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
3. Chang, M.-C. (1996). A comparison of two methods of using videotapes in teaching listening comprehension. *Proceedings of 13th ROCTEFL*, 293-303. Taipei: The Crane Publishing Co., Ltd.
4. Chung, J.C. & Chiao, D.L. (1999). Processing a spoken text in a subtitled video program. In *The Proceedings of the English International Symposium in English Teaching*, 321-330. Taipei: The Crane Publishing.
5. Gruba, P. (2006). Playing the videotext: A media literacy perspective on video-mediated L2 listening. *Language learning and technology*, 10(2), 77-92.
6. King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *ELT Newsletter* Retrieved December 2006

7. Kusumarasdyati (2004). Listening, Viewing and Imagination: Movies in EFL Classes. 2nd International Conference on Imagination and Education, Vancouver, Canada, July 14-17, 2004.
8. Lin, L.Y. & Fox, T.R. (1999a). A study of motivational effects and related student perceptions of skills improvement attained through the use of variously captioned authentic video materials. *NSC88-2411-H-034-005*. Taipei, Taiwan.
9. Lin, L.Y. (2000a). The impact of repeated viewings in the video-based language classroom. *Hwa Kang Journal of TEFL*, 6, pp. 91-110. Language Center, Chinese Culture University, Taipei.
10. Markham, P.L., Peter, L.A., & McCarthy, T.J. (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students? DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, 34(5), 439-455.
11. Nunan, D. (1998). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Sage, H. (2013). *The Secret Life of the Cat*, documentary, BBC Horizon, <https://www.dailymotion.com/video/x10w49m>
13. Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.
14. Suvorov, R. (2009). Context Visuals in L2 Listening Tests: The Effects of Photographs and Video vs. Audio-Only Format. U: Chapelle, C.A. et al, *Developing and evaluating language learning materials* (53-68). Ames: Iowa State University.
15. Taylor, G. (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video, *Foreign Language Annals*, 38 (3), 422-427.

Bojana Crnogorac Stanišljević
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

FILM IN DEVELOPING LISTENING SKILL IN TEACHING ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This paper will try to explain and point to the importance and multiple advantages of using film as authentic material in teaching English in order to develop listening skill. The paper highlights the benefits of video material, and/or film as pedagogical means, such as: authentic language, visual support to speech, vivid cultural context and motivation development. The role of visual information in solving the problem of difficulty of authentic language has also been shown, as well as in clarifying meaning and better understanding. The criteria that a teacher should take into consideration while selecting films have also been listed. The overview of previous research on the influence of using video material on listening comprehension has been given. A special part is dedicated to problems of using subtitles. In the end, the proposal of using film in teaching English as a foreign language has been shown on the example of the documentary. The proposal includes the activities that are used during three phases of film watching technique: before, during and after watching.

Key words: film, listening skill, English, technique, subtitles

Раџ је примљен 18. 07. 2018. године, а рецензиран 09. 10. 2018. године.

Оливера С. Живановић
ОШ „Боривоје Ж. Милојевић“ у Крупњу

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 371.315:51
Стр. 357 - 366

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Рад је заснован на теоријској анализи истраживања у области проблемске наставе, с посебним освртом на њену функцију у развоју критичког мишљења ученика у почетној настави математике. Циљ овог рада је расветљавање важних одлика проблемске наставе, које утичу на развој критичког мишљења ученика. Прво, одређујемо епистемолошко значење термина. Друго, представљамо реалистично математичко образовање, као егземплар савремене примене проблемске наставе (Van den Heuvel-Panhuizen, Gravenmeijer, de Lange). Најзад, приказујемо и анализирамо релевантна истраживања у вези са утицајем проблемске наставе на развој критичког мишљења ученика. На основу сагледаних теорија и досадашњих истраживања дошли смо до следећих закључака. Реалистично математичко образовање омогућава коришћење широког спектра процедура за решавање различитих проблема, те у први план истиче развој вештина резоновања, комуникације и подстицање критичког мишљења код ученика. Спровођење проблемске наставе у почетној настави математике подстиче ученике да размишљају критички, анализирају и решавају комплексне задатке, реалне проблеме, проналазе, процењују и користе одговарајуће изворе знања.

Кључне речи: проблемска настава, критичко мишљење, реалистично математичко образовање, почетна настава математике.

УВОД

Што се тиче математичког образовања у Србији у оквиру коришћења различитих наставних система и иновативних поступака у настави у TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2015 циклусу налазе се подаци који указују на „доминацију традиционалних пракси – учитељи кроз фронтални начин рада објашњавају ученицима градиво, начин решавања задатака, а задатак ученика је да правила и поступке упамте“ (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017).

Савремена дидактика захтева да настава има истраживачки карактер, како би ученици оно што науче могли да примене у потпуно новим ситуацијама и околностима. Тако се највише развија њихово стваралачко и критичко мишљење што је и главни циљ проблемске наставе. Организација и наставни поступци треба да се бирају да максимално подстакну и покрену развој менталних способности ученика. Крајњи циљ је не само да се повећају резултати учења, већ и да се учење учини лакшим, знање трајнијим и применљивијим. Савремено образовање захтева максималну активност ученика у наставном процесу, како би се што више осамосталили и превазишли учење усмерено на меморисање чињеница и података, а оживели учење кроз проналажење нових информација и коришћење истих у другачијим ситуацијама. Амерички психолог Џером Брунер замерао је наставницима што траже од ученика да памте симболе, а не оно што ти симболи означавају. Овај теоретичар сматра да настава може да побољша интелектуалне способности ученика само ако се примењују различити начини стицања знања као што су решавање проблема и откриће (Вилотијевић, 1996). Кроз даљи тог рада упознаћемо се са епистемолошким значењем термина „проблемска настава“ и „критичко мишљење“ како бисмо могли адекватно да сагледамо утицај проблемске наставе на развој критичког мишљења ученика у почетној настави математике.

Појамовно одређење проблемске наставе и критичког мишљења

Реч проблем је грчког порекла и означава тешко питање или задатак који треба решити кроз отклањање бројних недоумица. Проблем је „недовршена спознајна структура и због тога код особе суочене с њим ствара немир, напетост и жељу за његовим решавањем“ (Дураковић, 1985, стр. 41). Пољак (1985) проблем посматра као „субјективни доживљај, спознајни и емоционални, што значи да субјект односно човек доживљава проблем. Што је тежина проблема већа, то је његова емоционална структура јача“ (стр.152).

Појам проблемске наставе дефинише се различито од стране аутора, међутим суштина сваке дефиниције је иста. Рецимо, Ђорђевић (1997) сматра да се суштина

проблемске наставе „састоји у проблемској ситуацији, самосталном тражењу идеја за њено решавање и у проверавању исправности тих идеја“ (стр. 473).

Вилотијевић (1999) говори о два основна елемента проблемске наставе, а то су проблем и проблемска ситуација. Према његовом мишљењу проблем карактерише: нешто што је непознато, празнина коју треба открити и допунити на основу података који нису изричито дати, различите стратегије решавања, стваралачки и критички приступ решењу, те продубљивање постојећих и усвајања нових знања.

Проблемску ситуацију третира као почетно психичко стање упитности, заинтересованости и емоционалне напетости појединца који треба да реши проблем.

Развијање критичког мишљења у настави математике представља базичан циљ образовања у многим земљама, па и у Србији. У *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2009. године, јасно се указује на развој критичког мишљења у оквиру основних циљева образовања и васпитања. Законом је одређено да сваки ученик мора развити: свест о себи, стваралачке способности, критичко мишљење, мотивацију за учење, способности за тимски рад, самоиницијативу (*Закон о основама система образовања и васпитања* 2009). Наставни програм основног образовања и васпитања у Републици Србији експлицитно указује да је један од задатака почетне наставе математике „да развија ученикову способност посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења“ (Наставни програм, 1. циклус).

Термин *критичко мишљење* је грчког порекла и потиче од речи „kriticos“ (*κριτικός*) која значи одлучивање, доношење пресуде и „kriterion“ (тј. стандард). Глагол „крино“ (*κρίνω*) значи одабрати, одлучити, судити, одвојити оно што је вредно од онога што није. Један од зачетника проучавања појма „критичког мишљење“ је Е. Глесер (Glaser E. M.) који под критичким мишљењем подразумева три ствари: 1) став усмерен на промишљено разматрање проблема и предмета који улазе у опсег властитог искуства; 2) познавање метода логичког испитивања и резоновања; 3) вештину у примењивању ових метода (1941, стр.5). За Е. Глесера, критичко мишљење представља сталан напор у испитивању веровања или претпоставки различитих облика знања у циљу расветљавања доказа и потврђивања закључака. Под појмом критичко мишљење Џ. Курфис (J. G. Kurfiss 1988) подразумева когнитивне процесе који обезбеђују рационалне одговоре на питања на која се може одговорити применом постојећих информација. Осим тога, ово мишљење подразумева и активирање свих релевантних и доступних информација са којима појединац располаже да би дошао до одговора или закључка. Морамо нагласити да једноставна дефиниција критичког мишљења још увек не постоји, те да се критичко мишљење посматра као сложен

феномен који се не може објаснити једном синтагмом, већ његову садржину чини више способности.

Реалистично математичко образовање као егземплар савремене примене проблемске наставе у почетној настави математике

Реалистично математичко образовање (РМО) заснива се на Фројденталовој концепцији наставе математике. То је теорија у којој је процес учења базиран на процесу открића математичких идеја, где је основни циљ разумевање процеса математизације (Neuvel-Panhuizen, 2001; Милинковић, 2007; Романо, 2009а).

Овај процес је доминантан је у већини земаља Европе и у Сједињеним Америчким Државама, те се посматра као једна од важнијих актуелних стратегија подизања математичког образовања (Sriraman & English, 2010). Идеја препознавања проблема у реалним ситуацијама и могућности његовог решавања су фундаментална карактеристика реалистичног математичког образовања (РМО). Дакле, у РМО се полази од реалних ситуација које су ученицима блиске и у контексту је главни извор учења, не само што се нови појмови уводе кроз решавање проблема, већ такве ситуације делују мотивишуће на ученике подстицајући их да стварају нове стратегије за решавање проблема (Милинковић, 2016).

Да бисмо избегли оквире класичног приступа морамо разликовати реалистични проблем од контекстуалног проблема. Оно по чему се реалистични проблем издваја у односу на контекстуални, јесте ситуација која захтева кретање путем целокупног циклуса моделовања и стварања модела, те се такав модел може примењивати у сличним новонасталим ситуацијама. Улога проблема у реалном контексту посматра се са два аспекта. Први се односи на откривање новог појма, док се други посматра кроз проблемску ситуацију која се користи за приказ математичког знања у функцији решавања реалистичног проблема (Милинковић, 2016). Резултати ученичких активности у поступку решавања проблема огледају се у развијању модела са којим су ученици блиски. Модел настаје путем математичког моделовања тј. хоризонталне математизације (Stillman, 2007).

У реалистичном математичком образовању разликујемо четири врсте модела: „1. ситуациони, 2. референтни, 3. општи и 4. ниво формалне математике“ (Gravenmeijer, 1994, према Романо, 2009б, стр. 15). У оквиру ситуационог нивоа указује се на познавање ситуације и формирање стратегије која се користи за решавање дате ситуације. Референтни ниво подразумева везу између модела и стратегија са ситуацијом у датом проблему. Општи ниво захтева преовладавање стратегије у математичком фокусу у односу на контекст.

Најзад, усвајање појмова и процедура доводи до нивоа формалне математике. На основу реченог, можемо закључити да РМО с правом представља егземплар савремене

примене проблемске наставе. Дакле, оно што је у РМО ситуациони ниво, у проблемској настави је стварање проблемске ситуације. Даље, оно што је у РМО референтни ниво, то је у проблемској настави стварање хипотеза и декомпозиција проблема. Општи ниво у РМО обухватиће решавање проблема, док ће ниво формалне математике омогућити извођење закључака, генерализацију и примену стечених знања.

Као што смо већ истакли уочавање веза између одређеног модела и стратегије решавања датог проблема основа је за развој разумевања истог. Јако је важно омогућити ученицима да развијају сагледавање проблема са различитих страна. Пошто процес решавања подразумева коришћење математичког моделовања, основна тежња је да се олакша развој холистичког приступа проблемима и повезаност функционалних знања (Милинковић, 2010). Рецимо, један такав курикулум за ученике старијих разреда основне школе јесте уџбенички комплет Математика у контексту (Mathematics in Context) чија је основна одлика наглашавање веза између математичких појмова и реалистичних ситуација. У оквиру РМО приступа де Ланж је говорио о „средњим и вишим циљевима“. Средњи циљ подразумева стицање вештина за решавање једноставних проблема, чак и без јединствених стратегија, док виши циљ указује на развој вештина резоновања, комуникације и критичког мишљења (de Lange 1996, према Романо, 2009б, стр. 16). Де Ланжову поделу циљева у РМО можемо донекле поистоветити са нашим стандардима постигнућа која се манифестује кроз три нивоа: основни, средњи и напредни ниво (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2011).

Досадашња истраживања у вези са утицајем проблемске наставе на развој критичког мишљења ученика

Значај проблемске наставе и неопходност развоја способности за подстицање критичког мишљења ученика, како је већ истакнуто, препознат је у прошлом веку. Данас су у основи многих дискурса и истраживања с циљем да се што више примењују у настави математике.

Имплементација проблемске наставе пружа ученицима могућност да уоче везу између проблема из реалног живота и света математике. Ову констатацију нам потврђује истраживање које су спровели Портал и Сампсон (Portal & Sampson, 2001) где јасно указују на незадовољство ученика при извођењу наставе традиционалним приступом.

С тим у вези извели су закључак да би наставу требало модификовати, а решавање математичких проблема повезивати са проблемима из реалног живота, те извршити реструктуирање са становишта спровођења наставних стратегија. Кроз решавање задатака ученици су показали да примена проблемске наставе утиче на

развој критичког мишљења ученика, док традиционална настава у одређеној мери спутава његов развој.

Како би се успешно развило критичко мишљења ученика неопходно је користити различите наставне системе, у оквиру којих се налази и проблемска настава, а то нам потврђује истраживање које је обављено у високошколским институцијама у Холандији, где је анализирано постигнуће студената на тестовима критичког мишљења у односу на карактеристике наставе.

Резултати су показали слабу успешност програма усмерених искључиво ка унапређењу опште способности критичког мишљења, такође, уочено је да већи успех показују студенти који похађају курсеве мултидисциплинарног карактера и наставу која се заснива на учењу путем решавања проблема и открића (Terenzini, Springer, Pascarella & Nora, 1995, према: Ten Dam & Volman, 2004). Гелдер (Gelder, 2005) критикује наставнике који поучавају ученике о критичком мишљењу заборављајући да је оно вештина која захтева напорну вежбу зато треба учестало развијати способности које ће га подстицати кроз различите наставне облике и методе. Међутим, многа истраживања у свету и код нас која испитују способности које покрећу развој мишљења истичу, да се оне под утицајем вежбања не могу поправити у физиолошком смислу, али се може утицати на то како, на пример, рационалније опажати, мислити, памтити закључивати, како стећи ставове, мотиве и навике (Нешић, 2000).

Барановић и сарадници (2010) су испитивали мишљења учитеља и наставника математике, у вези са наставним системима који се користе у настави и развојем математичког мишљења ученика у основим и средњим школама у Хрватској. Испитивање је извршено на узорку од 292 наставника и учитеља. Резултати истраживања показују да, према мишљењу учитеља и наставника, у настави математике у школама доминирају традиционални приступ и традиционалне методе поучавања и учења. Проценили су да се у настави математике највећи нагласак ставља на решавање математичких задатака и развој логичког мишљења, а мање на употребу математике у свакодневном животу и развој критичког размишљања о математичким концептима. Дакле, крајњи закључак на основу спроведеног испитивања упућује на то да се у настави математике недовољно развија критичко мишљење, те да се ретко примењују метода откривања и проблемска настава.

Емпиријско истраживање чији је узорак чинило укупно 500 учитеља и наставника математике у основним школама у Гани, показало је да чак 90,1 % учитеља и наставника не спроводе скоро никако проблемску наставу на часовима математике. То је указало на велики проблем у њиховом образовању, те се приступило имплементацији идеја о програмима обучавања наставника у оквиру иновативних наставних система, с циљем унапређења наставе математике (Nyala, Assuah, Ayebo & Tse, 2016).

Јанковић (2016) је испитивала мишљења и ставова учитеља о учесталости, значају примене и начинима реализације проблемске наставе на часовима математике и анализирање ставова и искустава ученика о настави математике организованој

применом проблемске наставе. Анкетирано је 67 учитеља и 94 ученика трећег разреда основних школа у Врању. Резултати су показали да учитељи и ученици имају позитивне ставове о примени проблемске наставе у реализацији математичких садржаја. Учитељи познају значај и предности примене проблемске наставе, док су ученицима су часови проблемске наставе интересантни и сматрају да се оваквим видом наставе могу стећи доста квалитетнија знања.

ЗАКЉУЧАК

На основу изнетих теоријских одлика и приказаних релевантних истраживања у вези са утицајем проблемске наставе на развој критичког мишљења ученика у почетној настави математике можемо извести следеће закључке. Имплементација проблемске наставе на часу математике доприноси развоју критичког мишљења ученика, јер су тада ученици у домену максимално активираних активности за чије је подстицање неопходно развијање и коришћење мисаоних процеса. Проблемска настава захтева од ученика да формулишу проблем, врше анализу истог и предлажу хипотезе, самостално долазе до закључака, да примењују добијене закључке у новим ситуацијама, те да долазе до открића. Све су ово етапе које захтевају покретање мисаоних процеса који доприносе и развоју критичког мишљења.

Реалистично математичко образовање као егземплар савремене примене проблемске наставе у почетној настави математике такође има велики удео у подстицању и развоју способности које осликавају критичко мишљење. Проблеми из оквира реалног контекста потпомажу разумевање апстрактних математичких чињеница, што иницира коришћење широког спектра математичких процедура које омогућавају решавање различитих проблема и превазилажење препрека у домену нових ситуација.

Истраживања које смо споменули у претходном тексту усмеравају на излагање из крутих оквира традиционалне наставе и приступ новим наставним системима, а један од њих је проблемска настава. Осим што ће ученици научити да самостално долазе до знања, издвајају битно од небитног, откривају нове начине доласка до решења, развијају мисаоне способности и користе их при надоградњи постојећих и усвајању нових знања, такође ће постати активни учесници у настави и изађи из улоге пасивних слушалаца.

Литература

1. Барановић, Б., Штибрић, М. и Чизмешаја, А. (2010). Мишљење учитеља и наставника математике о настави математике у основим и средњим школама у Хрватској - резултати емпиријског истраживања проведеног на Трећем конгресу наставника математике. Зборник радова-*Четврти конгрес наставника математике*, Загреб : Хрватско математичко друштво и Школска књига , 45-46.
2. Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
3. Вилотијевић, М. (1996). *Систематско-теоријске основе наставног процеса*, Београд: Учитељски факултет.
4. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1 - предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
5. Gleser, E. M. (1941): *An Experiment in the Development of Critical Thinking Teachers College Contributions to Education*. No 843, New York: Columbia University.
6. Дураковић, М. (1985). *Развијање стваралачких способности у проблемско-креативној настави*. Пула: Истарска накнада.
7. Ђерић, И., Станчић, М. и Ђевић, Р. (2017). *TIMSS 2015 – Квалитет наставе и постигнућа ученика у математици и природним наукама*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
8. Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
9. *Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). бр. 72. Београд: Службени гласник РС.
10. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2011). *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Математика*, Београд.
11. Јанковић, С. (2016). Примена проблемске наставе у реализацији садржаја почетне наставе математике. *Годишњак*, VII, (363-374). Врање: Педагошки факултет, Универзитет у Нишу.
12. Милинковић, Ј. (2007). Реално окружење као извор математичких појмова, у: *Дидактичко - методички аспекти промена у основношколском васпитању*, Учитељски факултет, Београд, стр. 111-117.
13. Milinković, J. (2010). Pupils' active learning in integrated mathematics and technical education class: case study. In *Student in contemporary learning and teaching* (97-109), Beograd: Učiteljski fakultet.
14. Милинковић, Ј. (2016). *Огледи о учењу у настави математике*. Београд: Учитељски факултет.
15. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2015). Наставни програм за први циклус основног образовања и васпитања. <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>

16. Нешић, Б. (2000). *Развијање перцептивних способности ученика*. Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
17. Nyala, P., Assuah, C., Ayebo, A., & Tse, N. (2016). The prevalent rate of problem-solving approach in teaching mathematics in Ghanaian basic schools. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 444-452.
18. Пољак, В. (1985). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
19. Portal, J. & Sampson, L. (2001). *Improving high school students' mathematics achievement through the use of motivational strategies*. Masters of Arts Action Research Project, St. Xavier University.
20. Романо, Д. А. (2009а). Истраживање математичког образовања, *Истраживање математичког образовања*, Бања Лука, Вол. 1, број 1, 1-10.
21. Романо, Д. А. (2009б). Теорије математичког образовања, први део: РМЕ-теорија, *Истраживање математичког образовања*, Бања Лука, Вол.1, број 1, 23-35.
22. Sriraman, B. & English, L. (2010). *Theories of mathematics education*. Springe.
23. Stillman, G. (2007). *Mathematical Modelling in the Real World*, PowerPoint presentation, Teachers' Training Faculty, Belgrade, Serbia, October 31st.
24. Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359–379.
25. Heuvel-Panhuizen, van den M. (2001). Realistic Mathematics Education as work in progress”, F.L. Lin (Ed.) *Common Sense in Mathematics Education – Proceedings of 2001 the Netherlands and Taiwan Conference on Mathematics Education*, Taipei, Taiwan, pp.1-40.

Olivera S. Živanović
Elementary School, Borivoje Z. Milojević "in Krupanj

PROBLEM TEACHING IN THE DEVELOPMENT FUNCTION CRITICAL
OPINION OF STUDENTS IN THE HOME ADVANCE MATHEMATICS

Summary: The paper is based on the theoretical analysis of the research in the field of problem teaching with the particular reference to its function in the development of students' critical thinking in the initial teaching of mathematics. The aim of this paper is to clarify the important features of problem teaching which influence the development of students' critical thinking. Firstly, we determine the epistemological meaning of the term. Secondly, we present realistic mathematical education as an example of the modern application of problem teaching (Van den Heuvel-Panhuizen, Gravenmeier, de Lange). Finally, we present and analyze the relevant research related to the impact of problem teaching on the development of students' critical thinking. Based on the observed theories and previous research we have come to the following conclusions. Realistic mathematics education enables the use of a wide range of procedures for solving various problems, with the emphasis on the development of the reasoning skills, communication, and encouraging critical thinking among the students. The implementation of problem teaching in the initial mathematics teaching encourages the students to think critically, analyze and solve complex tasks and real problems, find, evaluate and use the appropriate sources of knowledge.

Key words: problem teaching, critical thinking, realistic mathematics education, initial mathematics teaching.

Рад је примљен 21. 10. 2018. године, а рецензиран 15. 11. 2018. године.

Момчило Павловић
Институт за савремену историју у Београду

Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 37
Стр. 367 - 369

ЈУГОСЛАВИЈА

Заједничка држава Јужних Словена, створена српским војничким победама и дипломатском акцијом 1. XII 1918. године. Током свога постојања, од 1918. до 2003, више пута мењала је службени назив, облик владавине, устав, облик парламентаризма, политички систем, економско уређење, унутрашње границе и спољнополитичку оријентацију. Настала на идеји „једног троименог народа“, у грађанском рату 1991/92. распала се на шест држава. Историја југословенске државе дели се на два основна периода: монархију (1918–1945) и републику (1945–2003).

У периоду монархије држава је променила три назива: Краљевство Срба, Хрвата и Словенаца (1918), Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца (1920), Краљевина Ј. (од 1929). Обухватала је територију од 247.542 km² и имала преко 12 милиона становника. Устав из 1921. (Видовдански устав) дефинисао је Краљевину СХС као уставну, парламентарну и наследну монархију под династијом → **Карађорђевића**. Основу политичког живота су, осим двора, чиниле три најважније странке: Радикална, Демократска и Хрватска сељачка странка. У периоду 1918–1941. Ј. је управљало 39 влада. Политичку нестабилност и парламентарну кризу насталу атентатом у скупштини 1928, краљ Александар је 6. јануара 1929. решио увођењем личног режима. Трећег октобра 1929. назив државе промењен је у Краљевина Ј., а састављена је била од девет бановина. После убиства краља Александра, октобра 1934, земљом је у име његовог малолетног сина Петра владало трочлано намесништво (први намесник био је кнез Павле Карађорђевић). Хрватско питање решено је стварањем Бановине Хрватске споразумом Цветковић–Мачек, 26. августа 1939. После одлуке и потписа да Ј. приступи Тројном пакту, 25. марта 1941, група официра је 27. марта извела пуч. Млади краљ проглашен је пунолетним и устоличен као краљ Петар II; владу је преузео

генерал Душан Симовић. Шестог априла 1941. Немачка је, са савезницама, напала Краљевину Ј. Југословенска војска капитулирала је 17. априла а краљ и влада избегли су у Енглеску, и били признати као званични представници Ј., и савезници.

С ослобођењем земље извршена је и револуционарна смена власти: укинута је монархија и проглашена република. У периоду републике назив државе мењан је четири пута: Демократска Федеративна Ј. – ДФЈ (1945), Федеративна Народна Република Ј. – ФНРЈ (1945), Социјалистичка Федеративна Република Ј.

– СФРЈ (1963); након распада СФРЈ, Србија и Црна Гора створиле су (1992) Савезну Републику Ј., да би 2003. одустале од имена Ј. у називу државне заједнице. – За првог председника изабран је (1945) Јосип Броз Тито (владао до смрти), а краљ Петар II Карађорђевић је, са целом династијом, лишен свих права. Устав из 1946. земљу је дефинисао као федеративну заједницу равноправних народа који су слободно изразили вољу да остану уједињени у Ј. Устав је у тој југословенској федерацији именовао пет нација и шест република. Србија је била једина федерална јединица у којој су успостављене аутономне јединице – Аутономна Косовскометохијска Област и Аутономна Покрајина Војводина. Промене карактера федерације, започете уставним амандманима 1969–1971, завршене су уставом из 1974, којим је додатно ојачан суверенитет република. – После смрти Јосипа Броза Тита, 1980, функције председника републике преузело је колективно Председништво (састављено од по једног представника република и покрајина). Од 1981. земља је у перманентној економској кризи, политичким сукобима републичких руководстава око питања државног уређења, политичког плурализма, републичких економија и др. Током 1990. у свим републикама одржани су вишестраначки избори, на којима су победиле углавном националне странке.

Формални распад СФРЈ почео је 25. јуна 1991. године када је словеначки парламент, на основу резултата референдума, изгласао независност ове републике. Сутрадан је то исто учинио и хрватски Сабор, који је претходно (25. децембра 1990) прогласио нов устав према коме су Срби изгубили статус конститутивног народа. Референдуми су одржани и у Македонији (1991) и Босни и Херцеговини. Српски народ у Хрватској и Босни и Херцеговини на својим је референдумима гласао за живот у Ј. После свега овога избили су сукоби у Словенији, Хрватској, Босни и Херцеговини, касније на Косову и у Метохији. – Да би решила југословенску кризу, Европска заједница – ЕЗ покренула је, у јесен 1991, мировну конференцију. Посебна арбитражна комисија закључила је, децембра 1991, да је СФРЈ у процесу дезинтеграције. Почетком 1992. чланице ЕЗ су, на притисак Немачке, признале независност Хрватској и Словенији, а априла 1992. Босни и Херцеговини. – На просторима Хрватске и Босне и Херцеговине избио је грађански рат, који је завршен 1995. Рат у Хрватској окончан је акцијама хрватске војске, потпомогнуте снагама САД, против српског становништва – у мају и августу 1995. године – падом Републике Српске Крајине и протеривањем око 300.000 Срба. Грађански рат у Босни окончан је потписивањем примирја у Дејтону

(САД) 21. новембра 1995. и мировног уговора у Паризу, 14. децембра исте године, који је Босну и Херцеговину дефинисао као државу састављену од два ентитета: Муслиманско-хрватске федерације и Републике Српске. → **Србија** и Црна Гора створиле су Савезну Републику Ј. – СРЈ; 27. априла 1992. донет је Устав СРЈ. Током 1992–95. СРЈ је била под економским санкцијама међународне заједнице због помагања српском народу у грађанском рату у Босни и Херцеговини. – Због наводне репресије над косовским Албанцима, снаге НАТО-а су од 24. марта до 9. јуна 1999, без сагласности Савета безбедности ОУН, бомбардовале војне и цивилне циљеве СРЈ. Страдало је око 3.000 цивила. – Након споразумног повлачења југословенске војске на Косову је успостављена привремена управа УН (Резолуција 1244) и снага НАТО-а. – У октобру 2000. за председника СРЈ изабран је В. Коштуница, кандидат удружене опозиције (Демократска опозиција Србије – ДОС). СРЈ је исте године примљена у УН и друге међународне организације. Уз учешће Европске уније, марта 2002. договорено је преуређење СРЈ у Државну Заједницу Србија и Црна Гора, што је спроведено почетком 2003, доношењем Уставне повеље. Она је функционисала до 2006, када се већина црногорских грађана, на референдуму, одлучила за самосталну Црну Гору.

Лит.: *Историја српског народа*, књ. VI, 1983; *Jugoslavija 1918–1984*, zbirka dokumenata, прир. В. Petranović – М. Zečević, 1987; В. Petranović, *Srbija u Drugom svetskom ratu 1939–1945*, 1992; М. Павловић, *За Тита или за Краља*, 2007; Љ. Димић, *Срби и Југославија – простор, друштво, политика. Поглед с краја века*, 1998; Љ. Димић, *Историја српске државности, III. Србија у Југославији*, 2001; *Модерна српска држава 1804–2004*, хронологија, 2005.

Веиновић Зорица
*УЛОГА ДЕЦЕ У ОЧУВАЊУ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ И/У ОДРЖИВОМ ДРУШТВУ:
прилози васпитању и образовању за одрживи развој*, Београд: Учитељски факултет,
(2018).

Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 37
Стр. 370 - 378

Одломци из монографије: Веиновић, З. (2018). *Улога деце у очувању животне средине и/у одрживом друштву: прилози васпитању и образовању за одрживи развој*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Потреба за промишљањем о улози деце у очувању животне средине и/у одрживом друштву исходи из три значајне премисе. Прва се односи на сложену мрежу проблема у животној средини и њихову повезаност са социјалним и економским активностима људског друштва, док озбиљност насталих проблема указује на неопходност заштите, обнове и непрекидног унапређивања животне средине. Начин живота садашњих генерација има потенцијал да угрози квалитет живота, потребе и права будућих генерација. Штавише, стање животне средине је већ данас толико алармантно да негативно утиче на различите аспекте благостања савременог људског друштва, почев од здравља и основних материјалних потреба. Друга премиса укључује концепт одрживог развоја као најцеловитијег решења насталих проблема. Његова основна идеја је да данашње генерације треба да воде рачуна да својим моделима производње и потрошње, активностима у животној средини и, уопште, начином живота не затворе могућности будућим генерацијама да задовоље сопствене потребе, док је образовању додељена значајна улога у промовисању одрживог развоја. Образовање је препознато као моћан фактор у креирању одрживог погледа на свет, средство за формирање новог оквира знања, умећа и система вредности потребних за суочавање са проблемима у животној средини, као и за развијање одговорности и поштовања према природи, али и према другим људима. Коначно, трећа премиса укључује чињеницу да је младе и посебно децу предшколског и млађег школског узраста могуће и потребно мотивисати да постану чувари природе и одговорни чланови у одрживом друштву. Деца се на овом узрасту интензивно развијају, те је тај потенцијал веома важно искористити у контексту потребе за ефикасним развојем знања, умећа и система вредности неопходних за

очување природе и живот у одрживом друштву. Са претходним су у великој мери повезане и нове улоге и компетенције које се у контексту одрживости очекују од предшколских васпитача и учитеља, али и просветних радника на свим нивоима образовања. Они немају само обавезу да буду одговорни појединци или чланови у одрживој друштвеној заједници, већ носе одговорност и обавезу у дисеминацији вредности из области одрживости. При томе, одговорност предшколских васпитача и учитеља међу осталим просветним радницима је тим већа будући да раде са децом узраста од три до једанаест година, у периоду њиховог интензивног развоја који је изузетно драгоцено и значајно искористити за развијање одрживих навика.

Сваки од наведених аспеката издвојеног проблема елабориран је у поглављима ове књиге. У књизи смо издвојили специфичне циљеве образовања за одрживи развој и указали на разлоге, могућности и важност њихове интеграције у образовни систем на свим нивоима. Објединили смо резултате анализе и закључке о успешности досадашњих начина интеграције ових значајних циљева из перспективе бројних домаћих и страних аутора и истраживача и критички се осврнули на предности и слабости у том процесу на примерима васпитно-образовне области Упознавање природне и друштвене средине у програму припреме деце за школу и наставе природе и друштва у првом циклусу обавезног образовања и васпитања, као и на примеру студијских програма учитељских факултета у Републици Србији. Отворили смо и питање начина за превазилажење затечених пропуста и утврдили могуће смернице за развој ефикасније стратегије имплементације одрживости у образовање, на теоријском и практичном нивоу. Идеја је да дамо потенцијални скроман допринос развоју и унапређивању знања и компетенција у области одрживог развоја, које се увелико очекују и то, са једне стране, од васпитача и учитеља (те просветних радника генерално) као појединаца и чланова друштва, и, са друге стране, од њих као делатника у васпитно-образовним институцијама – у адекватном планирању и одговарајућем методичком обликовању циљева из ове области, као и вредновању остварених резултата. Надамо се да ће књига бити од користи и креаторима образовних политика, ауторима уџбеника, истраживачима, односно свим потенцијалним доносиоцима и реализаторима одлука о правцима развоја образовања у контексту одрживости.

Проблеми у животној средини, од нестајања природних ресурса, преко угрожености биодиверзитета и акумулације синтетисаних материјала у недозвољеним количинама, до глобалних климатских промена, забележени су и обједињени у бројним извештајима (Millennium Ecosystem Assessment, 2005; IPCC, 2013; WWF, 2016 и др.). У питању су извештаји о комплексној мрежи проблема у животној средини (или о појединим аспектима те мреже), од локалних преко регионалних до глобалних проблема, њиховим узроцима и последицама. [...] У извештају из 2008. године (WWF, 2008), експерти су предвидели да ће нам, уколико наставимо истим темпом да вршимо

притисак на природне ресурсе, тридесетих година 21. века бити потребне две планете да подрже наш начин живота. [...] Јасно је да проблеми у животној средини са којима се суочавамо сигнализују да постоје озбиљни пропусти и грешке у начину на који људи користе своје станиште (Commoner, 1971). Њихова повезаност са људским активностима, прецизније са економским растом заснованим на исцрпљивању природних ресурса и социјалним питањима попут демографског раста, сиромаштва и ратова, не доводи се у питање. Као основни фактори, који одређују утицај човечанства на животну средину, препознати су бројност људске популације, технологија и богатство које се мери потрошњом по глави становника. [...] Само један век неразумне експлоатације природних ресурса, стварања и употребе производа и отпада (од стране произвођача и потрошача) довео је до поремећаја еколошке равнотеже и проблема у животној средини, а добробит свих живих бића данас и у будућности, укључујући и доступност природних ресурса за будуће генерације, озбиљно је доведена у питање.

Концепт одрживог развоја настао је као резултат настојања да се одговори на озбиљне проблеме који су се у последњих неколико деценија јавили у животној средини. [...] У питању је нацрт развоја који „испуњава потребе садашњих без ускраћивања могућности будућим генерацијама да задовоље сопствене потребе“ (WCED, 1987: 54). Суштина понуђеног решења лежи у идеји да се будућим генерацијама, са становишта могућности које пружају природна богатства, не остави горе стање од оног у садашњости (De Žarden, 2006), односно да се обезбеди очување виталности и разноврсности Земље уз истовремено побољшање квалитета живота људи данас и у будућности (Jackson, 2005). Осим што је еколошки исправан, концепт је и социјално прихватљив, јер укључује алтруизам (бригу за задовољење потреба и квалитетнији живот свих људи, садашњих и будућих генерација) и међугенерациску одговорност. У питању је један од најцеловитијих приступа у контексту решавања насталих проблема, чији је циљ помирење развојних циљева људског друштва са ограничењима животне средине, односно успостављање хармоније између људских активности, са једне, и законитости које владају у животној средини, са друге стране, али и успостављање хармоније између самих људи. [...] Образовање представља моћан фактор обликовања другачијег, одрживог погледа на свет, средство за формирање новог оквира знања, умећа и система вредности неопходних за суочавање са проблемима у животној средини, као и за развијање одговорности и поштовања према природи, али и другим људима. При томе, кључну циљну групу, јасно је, представљају млади, пошто перспектива поменутих циљева у великој мери зависи од њихових ставова, учешћа и, уопште, начина живота. [...] Тако, циљеви из подручја образовања за одрживи развој најпре „обухватају развој компетенција и система вредности из области животне средине, а који би били у служби: очувања биодиверзитета, те међусобне повезаности и зависности живих бића и елемената неживе природе; откривања и

сагледавања проблема у животној средини, њихових узрока и последица; заштите животне средине. Даље, обухваћене су и вредности попут разумевања и прихватања културне разноврсности, солидарности, толеранције, сарадње, мирног разрешавања сукоба и међугенерациске одговорности [...] Коначно, образовањем за одрживи развој развијају се способности и спремност за одрживи начин живота: за рационалну потрошњу (засновану на разликовању потреба од жеља), рециклажу, поправку и поновну употребу производа, те коришћење обновљивих извора енергије“ (Veinović, 2017: 193).

Прво, имајући у виду могућности и интензиван развој когнитивних капацитета деце на овом узрасту, за очекивати је да је код њих могуће развијати знања, умећа и вредности неопходне за очување природе и живот у одрживом друштву, као и да се те могућности са узрастом повећавају. Илустрације ради, предшколци кроз игру и асоцијативно учење могу да сагледају међусобну повезаност живих бића и њихову зависност од елемената неживе природе, неке последице људских активности у животној средини, значај међусобног разумевања и помагања међу људима и на тај начин осетљивост за бројна питања из области одрживости. Код деце млађег школског узраста (кроз умрежавање појмова, сагледавање каузалних веза, те хоризонталних и вертикалних релација међу њима и сл.) могуће је подстицати разумевање везе између људских (позитивних и негативних) активности и проблема у животној средини, те у том контексту и адекватне ставове и умећа, односно примену наученог у ваншколским ситуацијама. Да су очекивања реална, потврђују и радови и истраживања многих аутора баш у области образовања за одрживи развој. [...] Даље, имајући у виду значај очувања животне средине и концепта одрживости, наведени потенцијал и пријемчивост деце овог узраста за нове идеје и подстицаје веома је важно искористити. Такође, теорије и истраживања наведених аутора подржавају и наше уверење да је остваривање циљева и садржаја из области одрживости могуће на било којем узрасту уколико се пажљиво изабери, поједноставе и правилно структуришу захтеви, као и изабери адекватне активне методе и модели рада и дидактичка средства, који би били прилагођени и примерени сазнајним карактеристикама деце. Коначно, сам приступ овој тематици, уз услов да се прилагоди карактеристикама узраста, уз правилно вођење од стране одрасле особе и у сарадњи са вршњацима (може да) доприноси даљем целокупном развоју ученика. Наиме, ако пођемо од сложености захтева из области образовања за одрживи развој, обавезног холистичког приступа овој тематици и личности детета, о којима ће касније бити речи, и боравка у природи, на којима се инсистира у овом концепту, можемо да закључимо да бављење питањима очувања природе и генерално питањима одрживости може да представља стимуланс когнитивном развоју, али и целовитом развоју личности деце на предшколском и млађем школском узрасту. [...] И раније поменуто истраживање које су спровели

Самерс и Кругер показало је да су учење и захтеви из области образовања за одрживи развој подстицали интелектуални развој, као и емоционалне реакције деце према питањима одрживости, што је, видећемо касније, од пресудног значаја за мотивацију деце да се понашају у складу са принципима и захтевима из ове области (Summers & Kruger, 2003). [...] При томе, ниво интеграције одрживости у образовање, према моделу који нуди Стерлинг (Sterling, 2004, према: Rončević & Rafajac, 2012), може да се креће од акомодације или образовања *о* одрживости (додавања концепта у постојећи систем, без измена осталих његових делова), преко реформације или учења *за* одрживост (креирањем веза између тема о којима се већ учи и њиховог довођења у контекст одрживог развоја) до трансформације, која подразумева да се одрживи развој постави као темељ учења (*одрживо* образовање). Иако је трећи наведени модел најквалитетнији, облик интеграције одрживости у одређени школски или студијски предмет, односно област васпитно-образовног рада, требало би да зависи управо од специфичности истих (Veinović, 2017). Прецизније, приликом интегрисања ове проблематике у један школски предмет или област васпитно-образовног рада (у даљем тексту предмет/област), осим што је потребно обезбедити раније изложено рефлектовање специфичних циљева образовања за одрживи развој, веома је важно наведене циљеве прилагодити карактеристикама предмета/области у који се интегришу. Отежавајућа околност је та што „нису сви предмети једнако пријемчиви за интеграцију циљева одрживости, а нарочито не за холистички приступ питањима из ове области, који смо истакли као суштинску одлику овог образовног концепта. То не значи да по сваку цену треба наћи начин да се сви циљеви одрживости имплементирају у један курикулум, нити, са друге стране, треба занемарити сваки покушај да се интегришу они циљеви који су сродни са матичном науком на којој је предмет заснован [...] (Veinović, 2017: 194). [...] Са друге стране, област васпитно-образовног рада као што је Упознавање природне и друштвене средине и школски предмети *Свет око нас* и *Природа и друштво* потенцијално су веома погодан терен за имплементацију *свих* елемената и циљева из области образовања за одрживи развој. У чему се овај потенцијал састоји, да ли је искоришћен и које су могућности да се наведена област васпитно-образовног рада на предшколском узрасту, односно настава школских предмета *Свет око нас* и *Природа и друштво* у раду са децом млађег школског узраста учине функционалним са становишта одрживости, више речи посвећујемо у наредном поглављу.

На предшколском и млађем школском узрасту нема потребе за дефинисањем одрживог развоја. Деци је важно пружити конкретна знања, оспособити их и мотивисати за примену свих елемената из области образовања за одрживи развој у свакодневном животу. [...] Примера ради, будући да је једна од основних компоненти одрживог развоја животна средина, циљеве из области образовања за одрживи развој могуће је грубо категорисати у следећих неколико категорија или тема: биодиверзитет,

земљиште (тло), вода, ваздух и енергија. У даљем елаборирању предлога модела за третирање одрживих тема у васпитно-образовној области упознавања околине и настави природе и друштва, могуће је и потребно уврстити и економске и социјалне људске активности, у великој мери зависне и повезане са животном средином, а које представљају узроке проблема насталих у свакој од наведених области животне средине, те у којима такође леже и мере за њихово решавање. [...] Следи да је свакој од горе издвојених категорија (биодиверзитет, земљиште, вода, ваздух и енергија) могуће приступити из угла: *значаја* датог елемента животне средине. Биодиверзитет, земљиште (тло), вода, ваздух и енергија елементи су природе, од чијег „здравља“ и функционалне међусобне повезаности зависи опстанак на планети; *проблема* у издвојеном сегменту животне средине, њихових *узрока* (који леже у људским социјалним и економским активностима) и *последица* (или секундарних проблема, укључујући и последице по здравље људи). [...]; *мера за решавање насталих проблема*. Оне, као и узроци, поново леже у људским социјалним и економским активностима (Veinović, 2017). [...] Знање о питањима одрживости свакако „представља неопходан предуслов, основу на којој се граде ставови и понашање значајни са становишта заштите животне средине и шире, одрживог развоја, али, само по себи, није довољно“ (Veinović, 2010: 680). Критичко и дивергентно мишљење, метакогнитивно тумачење самостално прикупљених информација и креативно и целовито сагледавање и решавање насталих проблема су, осим знања, неки од значајних предуслова за суочавање са сложеним питањима из области одрживости (Andevski i Kundačina, 2004; Kahn, 2010; Sterling, 2010; Abdullahi, 2010; Stanišić, 2016). Осим тога, неспособност да се емоционално ангажује у друштвеним проблемима, апатија и рационално дистанцирање неке су од баријера због којих човек не делује проеколошки (Kollumuss & Agyeman, 2002, према: Stanišić, 2016). [...] То значи да позитиван став према овој тематици представља још један од кључних фактора који повећава предиспозиције и спремност за учешће у одговарајућим акцијама из области одрживости и уопште одрживи начин живота (Marković, 1992; Матановић, 1993; Hodson, 2003 i dr.). Из свега претходног следи неопходност холистичког приступа личности детета у васпитно-образовном процесу. [...] Да би се ефикасно реализовали сви циљеви из области образовања за одрживи развој, васпитно-образовни процес би морао да буде когнитивно, вредносно, афективно и акционо оријентисан (Andevski i Kundačina, 2004). [...] Сви наведени циљеви и промене, односно развој компетенција и система вредности у области образовања за одрживи развој, захтевају нове стратегије учења, моделе учења и поучавања који би били трансформативно и друштвено ангажовани, те оријентисани на будућност (Sterling, 2010; Kundačina i Visković, 2016). [...] У тексту који следи осврнућемо се на неке од ефикасних начина реализације циљева из области одрживости у упознавању околине и настави природе и друштва, од одабира методичких поступака, преко облика рада и места реализације активности, до успостављања различитих облика корелације са другим областима/предметима, уз обавезну оријентисаност васпитно-образовног процеса на различите аспекте личности деце. [...] У том циљу,

илустрације ради, у вртићкој соби/учионици у периоду од десетак дана могли бисмо да поставимо експеримент, који би се састојао из следећа три сегмента: 1. кактус и нпр. ружу/лалу/каранфил гајити у земљишту истог квалитета, под условима „суше“ – мало влаге, изложеност директној/јакој сунчевој светлости (осветљености) и топлоти; 2. 2–3 семена нпр. пшенице засадити у чашу са песком и чашу са земљом богатом хумусом (остали услови – количина влаге и сунчеве светлости (осветљености) и топлоте, требало би да буду исти); 3. у теглу, обмотану тамном хартијом, ставити земљу са глистама и додати ситно сечене јабуке и држати на топлом месту (Матановић и Веиновић, 2003; Veinović, 2004). Из прва два експеримента деца ће закључити да живот живих бића, у овом случају биљака, зависи од различитих услова станишта (вода (влажност), квалитет земљишта, количина сунчеве светлости (осветљеност) и топлоте), али и да исти услови станишта не одговарају свим живим бићима (на примеру кактуса и руже/лале/каранфила), као и да се жива бића адаптирају на одређене абиотичке факторе. У трећем експерименту, имаће прилике да закључе како жива бића повратно утичу на услове станишта: једући јабуке и „свој пут“, глисте побољшавају плодност земљишта обогаћујући га хранљивим материјама и чинећи га растреситијим; [...] Даље, није претерано рећи да се незаменљива делатна оријентација учења за одрживост, као и његова преко потребна афективна димензија, најпотпуније остварују управо у раду деце на пројекту. Наиме, у једном пројекту могу да буду интегрисани сви претходно описани облици учења: експеримент, проблемско учење, истраживачке активности (укључујући и оне у природи и друштвеној средини), игра, интерактивно, као и интегративно учење, самостално прикупљање информација из различитих извора. Учешћем у групном пројекту деца се уче и да сарађују, што заједно са избором занимљивих тема за обраду води афективном везивању деце за питања из области одрживости, те бољој мотивацији да се учествује у новим акцијама из ове области. Коначно, на овај начин деца се осамостаљују и припремају за проблемске ситуације у свакодневном животу, данас и у будућности, за ситуације чије ће решавање захтевати управо тимски рад на пројектима из оквира свих сегмената одрживог развоја. [...] У наставку дајемо пар добрих примера разноврсног ангажовања деце активностима из појединих области одрживости (биодиверзитет и енергија), на којима је могуће уочити и горе наведене разлике у погледу оријентисаности активности на поједине аспекте личности деце. Тако, у првом примеру (*пример 1*): питањима о значају кртице доминира „обраћање“ когнитивном аспекту личности детета – циљ им је да деца изводе самосталне закључке и уочавају узрочно-последичне везе; питањима о проблему у којем се кртица Мица нашла деца се подстичу да се афективно вежу за лик ове животињице, осете сажаљење и спремност да јој помогну; док се питањима о поступку људи у причи деца наводе да критички мисле и заузму критички став према њима, осуде њихово дело, те да осмисле решење које би било позитивно за обе стране – кртицу и људе (дивергентно мишљење). У другом примеру (*пример 2*), првом и трећом групом питања (да запазе везу између прекомерне потрошње електричне енергије и проблема у животној средини, примере нерационалне потрошње струје дечака Марка

из приче и сугеришу му начине да штеди) деца самостално закључују, уочавају узрочно-последичне везе, развијају дивергентно мишљење, док се другом групом питања подстиче њихова емоционална (негативна) реакција на поступке лика из приче. Они те поступке вреднују и развијају спремност да „неодрживог“ неистомишљеника увере да треба „одрживо“ да се понаша. Оба примера је, уз одговарајуће модификације, могуће прилагодити деци другачијег узраста. Коначно, по узору на њих, могуће је осмислити и многе друге активности, из истих и осталих области образовања за одрживи развој, а могу да послуже и као матрица у коју је могуће укључити и остале облике активног учења.

У оквиру првог поглавља бавили смо се, између осталог, специфичностима везе између потрошачког начина живота и проблема у животној средини, односно одликама потрошачког начина живота као препрекама помирењу развојних циљева са ограничењима животне средине. „Штавише, многа еколошка разарања можемо приписати економским факторима“ (De Žarden, 2006: 91). Осим тога, у друштву које негује потрошачки начин живота, људи су „толико себично заокупљени својим приватним стварима да поклањају мало пажње свему ономе што надилази лични ниво“ (Fromm, 1989: 22). Чињенице о узрочно-последичним везама између људских потрошачких активности и проблема у животној средини, као и отуђености међу људима, наводе на закључак да решења насталих проблема „леже управо у другачијем систему знања и вредности, као и променама у понашању сваког појединца, индивидуалног потрошача. А у реализацији овог циља управо образовање представља један од најмоћнијих фактора“ (Veinović, 2016: 74). Зато је обавеза свих који су укључени у васпитно-образовни процес једног образовног система да дају допринос у настојању да се начини заокрет од потрошачког ка одрживом начину живота као његовој алтернативи. Све наведено управо су неки од разлога и за проучавање могућности развијања вредности одрживог начина живота у настави природе и друштва. Основна идеја у приступу који предлажемо у овом поглављу је да би, кроз наставу природе и друштва, требало развијати потрошаче, који су на првом месту грађани: активни чланови друштва са усађеним осећајем за заједништво, за своја права, као и дужности, који своје изборе праве одговорно, са јасном свешћу о последицама (Gabriel and Lang, 1995). Наведени концепт у складу је са природом и суштином наставе овог предмета, што смо имали прилике да видимо раније у анализи програма наставе природе и друштва. Верујемо да је потребно и могуће наставу природе и друштва „упрегнути“ и усмерити ка дематеријализацији друштвених и културних потреба младих. Чак и да постоји минимална могућност да су у праву аутори који сматрају да је очекивање промена у савременим моделима потрошње нереално (у смислу одрицања од

користи коју нам доносе материјална добра), мишљења смо да је неопходно уложити труд, јер је цена апатије према овој проблематици превисока. [...] Овде смо се превасходно усредсредили на начине да се деца млађег школског узраста, и то у оквиру наставе природе и друштва, припремају да буду одговорни грађани и рационални потрошачи у одрживом друштву. На том узрасту, деца већ доносе одређене потрошачке одлуке, подстакнуте рекламама, анимираним филмовима, потрошњом својих вршњака, па је право време за ову врсту васпитно-образовног утицаја. Ипак, приступ који елаборирамо у овом поглављу, са одређеним модификацијама, може да буде прилагођен и примењен у раду са децом предшколског узраста. [...] Пут који смо предложили за интегрисање значајних елемената образовања за одрживи развој није једноставан. Ипак, уверени смо да је циљеве које смо поставили могуће реализовати.

Драгомир Сандо
Православни богословски факултет, Београд

Методичка теорија и пракса број 2/2018
УДК: 37
Стр 379 - 380

ЈЕВАНЂЕЉЕ

ЈЕВАНЂЕЉЕ (грч. *evangelion*, лат. *evangelium*, хеб. *besorot tovo*, стсл. *благовѣствованиѣ*) – добра вест, блага вест; хришћански религијски спис о благој вести или откривењу славе Божје у личности и спаситељском делу Господа Исуса Христа, као и порука или садржај тога откривења садржаног у Његовој проповеди и учењу; користи се и облик еванђеље. – По учењу хришћана, *ј.* је сам Исус Христос, центар и савршенство историје спасења. Исусове речи до нас су стигле преко хришћана који су живели у првом веку н. е. Од самог почетка → **црква** је под *ј.* разумела сву усмену → **традицију**, тј. предање проповеди Христове. → **Канон Новог завета**, којим је утврђен кодекс књига, између осталих и *ј.*, први је изнео Св. Атанасије Александријски у делу *Decreta Concilii Nicaei*, што је потврдила и цела црква. Овим су у канон *Новог завета* уврштена четири *ј.*, која носе имена по четворици апостола који су их написали, а то су Матеј, Марко, Лука и Јован. Прва три позната су у теологији као *синоптичка*, тј. *ј.* која живот Христов и науку излажу из заједничке перспективе. С друге стране, *Ј. по Јовану*, које је, према тврдњи блаженог Јеронима, написано као допуна претходнима, тежи да на дубљи начин изложи духовну страну Христовог живота и дела. *Ј.* се међусобно допуњују у стварању целовитости и заокружености Христове богочовечанске личности, и у њима нема противречности које би довеле у питање поједине истине вере или саму њихову богонадахнутост. Она садрже блавест о божанству Господа Исуса Христа, о Његовом доласку на земљу, о Његовим чудесима и спасоносном учењу, најзад о Његовој смрти на крсту, славном васкрсењу и вазнесењу на небо. У самом *ј.* Исус себе представља као учитеља и проповедника, а у центру Његове спаситељске мисије стоји „*Ј.* царства Божјег“, царства које није од овога света, како су погрешно схватили Јевреји, већ је будућа или есхатолошка стварност, али које је у време ушло заједно с Његовим доласком. Учење Спаситељево резимирано је у „Беседи на Гори“ и кроз *блаженства*, где Он излаже Свој став о моралном старозаветном закону и садржај *Новог завета*, синтетизован у виду девет блаженстава. Исус сматра да *Стари завет* има своју историјску и пророчку вредност, која је усмерена на Њега као обећаног Месију чијим се доласком на Земљу испунила старозаветна реч која Га је наговестила. Усвајајући јеванђелску реч, коју је Христос

објавио а Његови ученици раширили, Црква није одбацила *Стари завет*, него га је продубила, тумачећи га у светлости *ј*. Блага вест коју је Господ објавио представља јединствено и непосредно откривење Бога, којег је само Исус упознао и видео као Син Његов Јединородни. Тумачење које су Свети апостоли и прва црква дали животу и делу Христовом, не умањује документарну вредност сведочења *ј*. о Његовој личности, него је потврђује, јер је порука *ј*. била пренета у живом → **предању** које је требало применити и прилагодити. Сама важност *ј*. и практично се види – у сталном његовом присуству на часној трпези, као → **симбол** христоцентричне Цркве, чији живот извире из Христа Господа, живог испуњења закона и пророка, који непрестано борави у народу Божјем, у Цркви Божјој, присутношћу Духа Светог.

Лит.: В. Јанић, *Увод у Нови завет*, 1924; Е. Чарнић, *Увод у Свето писмо Новог завета*, 1970; Е. Чарнић, *Господ Исус Христос, живот и дело*, 1993; М. Муждека, *Увод у Свето писмо Новог завета*, 2005.

Д. С

Стана Смиљковић
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

Методичка теорија и пракса број 2/2018.
УДК: 821.09-93(049.32)
Стр. 381 - 383

ПРИСТУП КЊИЖЕВНО-УМЕТНИЧКИМ ТЕКСТОВИМА

Буба Стојановић, Данијела Мишић (2018). *Дечји светови у књигама - могућности тумачења*, Врање: Педагошки факултет у Врању.

Издавачка продукција Педагошког факултета у Врању Универзитета у Нишу обogaћена је књигом под називом *Дечји светови у књигама - могућности тумачења*. Ауторке су при концепцији ове монографије, коју је оценило троје професора из Србије и иностранства, водиле рачуна о значају доброг избора књижевно-уметничких текстова и њиховим васпитним могућностима при правилној рецепцији на часовима српског и енглеског језика, као и о продуженом естетском и емоционалном доживљају након интерпретације.

Структуру монографије чине три, по свим научним критеријумима, заокружене текстовне целине ауторки Бубе Стојановић и Данијеле Мишић. Након *Предговора* у коме на прецизан, концизан и методичан начин образлажу своје намере о потреби и исказивању елемената савременог приступа жанровски разноврсним текстовима српских и других аутора на српском и енглеских на енглеском језику, уважавању хоризонта очекивања најмлађег читаоца након разноврсне мотивације, следе три целине под следећим називима: 1) *Дете, писац и књижевни текст*; 2) *Могућности књижевног текста у настави* и 3) *Превод као метафора дечјег света*.

У оквиру прве текстовне целине, *Дете, писац и књижевни текст* чији је стваралац и тумач проф. др Буба Стојановић, функционише једанаест потцелина у којима се најпре истичу вредности књижевног текста у циљу васпитања, образовања,

развијања говора, потребе да се на савремени начин протумачи књижевни текст и поруке у њему. Посебно место заузима део који се односи на рецепцију књижевног текста у циљу развијања дечје индивидуалности, позива на дијалог са књигама и јунацима које не припадају само српској, већ и другим културама. Посебно се издвајају примери приступа поетској речи песника: Јована Јовановића Змаја, Душана Радовића и Добрице Ерића. Игра, језик, машта, нонсенс, љубав према природи и свету доприносе, како ауторка тврди, духовном узрастању ученика и мотивисању за читањем и самосталним трагањем за бројним значењима и порукама.

Овај део књиге представља добру основу за следећи, други део под називом *Могућности књижевног текста у настави*, у коме ауторка кроз десет потцелина наводи разноврсне могућности приступа и тумачења књижевног текста уз поштовање циљева и задатака наставе српског језика и књижевности, али и узраста и потреба ученика. Указано је на карактеристике комуникационих компетенција ученика приликом читања, имагинарног дечјег дијалога са текстом, дијалога са учитељем и вршњацима. С обзиром на то да су наставним планом и програмом најзаступљеније бајке, басне, лирска песма, приче, стрип и друго, ауторка у свакој прикладној прилици коју текстови пружају потенцира индивидуални развој личности кроз доживљај текста и порука које реципијенти у разредном колективу уочавају и исказују својим речником и ставом. Читањем ових књижевних врста могу се постићи, помало заборављени, задаци које прецизира наставни програм и живот: читање са предвиђањем, развој културних потенцијала, конструктивно решавање проблема личне и друштвене природе. У томе је и вредност савремених медија, књиге и текста као незаобилазног естетског медијума.

Трећи део ове монографије под називом *Превод као метафора дечјег света* аутора доц. др Данијеле Мишић обухвата петнаест текстова који уводе читаоце у мултикултуралност и интертекстуалност тумачењем енглеских романа за децу и младе у оквиру избора школске и слободне лектире. Текстовне целине систематизоване су на начин који упућује у значај литерарног превода књижевног дела и комуникације међу јунацима и културама. Притом, указује ауторка, неопходно је развијати преводилачку слободу како би се текст другог језика прихватио и доживео. Од великог је значаја пронаћи везу између култура како би књижевно-уметничко дело омогућило комуникацију са ликовима, догађајима и световима другачијим од свакодневних. Битно је омогућити ученику да са традиционалног учења страног језика пређе на терен савременог уз коришћење, не само текста, речника, уџбеника већ и других медија који саопштавају вредносне судове, између осталог, и о књижевним текстовима страног језика у преводу на друге, о преводиоцима, развоју превода, нарочито када су у питању писци старијих генерација, као и о модерним књижевним формама - стрипу, анегдотама, сентенцама.

Анализом овог дела књиге уочава се осам текстова који се односе на осврт појединим сегментима енглеских романа за децу, као и о начинима превода. То су: *Гуливерова путовања* Џонатана Свифта, *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола, *Размажена*

принцеца Кети Хопкинс и други. Указано је на могућности приступа оригиналу и преводу кроз драмске радионице, кроз компаративне преводе, кроз анализу језика и стила. Осим на часовима енглеског језика, ауторка значајну пажњу поклања месту школске библиотеке и мотивисању ученика за развој страног језика, потом и креативности. Закључни текст односи се на универзалне вредности књиге као симбола интеркултурне комуникације у циљу развоја речника, маште и укупне духовности која ће омогућити сагледавање света и живота на корист образовања и васпитања.

Закључком, избором литературе, регистром имена аутора, резимеом на енглеском језику и биографијама ауторки заокружена је слика о понуђеном тексту монографије.

Књига *Дечји светови у књигама - могућности тумачења* са широким спектром приступа књижевно-уметничким текстовима и могућностима тумачења представља корак даље у вредновању језика, рецепције разноврсних структурних форми, почев од басне, бајке, лирске песме, стрипа, краћих уметничких остварења до романа. Српски и енглески текстови отварају могућности сагледавања култура и традиција садржаних, не само у језику, већ и шире, те доприносе ученику као рецепијенту да га поетска и књижевна реч прате и када о њој не размишља само на часовима језика. На тај начин, књига о којој је реч представља мост од традиционалног у коме има и позитивног, до савременог схватања културе језика, историје и традиције захваљујући интензивном напретку техничко-технолошких достигнућа и знања које прати ове области.

Љубитељима тумачења уметности речи и вишезначности књижевног дела, монографија ће послужити као вредан текстовни медијум, као један од значајних приступа делима школске и слободне лектире.

Рецензенти часописа *Методичка теорија и пракса*

1. Бакић, Радош, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
2. Банђур, Вељко, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
3. Благданић, Сања, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
4. Блажич, Марјан, Универзитет у Љубљани, Филозофски факултет
5. Богавац, Драгана, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
6. Божин, Аурел, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
7. Бранковић, Драган, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
8. Брборић, Вељко, Универзитет у Београду, Филолошки факултет
9. Бриндуша, Жујка, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
10. Буђевац, Невена, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
11. Веиновић, Зорица, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
12. Вечански Николић, Вера, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
13. Видосављевић, Слађана, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет, Лепосавић
14. Вилотијевић, Младен, Српска академија образовања, Београд
15. Вилотијевић, Нада, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
16. Вујовић, Ана, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
17. Вукашиновић-Копас, Емина, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
18. Вукомановић Растегорац, Владимир, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
19. Вуловић, Ненад, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
20. Вучковић, Жељко, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор
21. Гарић Грујић Габријела, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
22. Дејић, Мирко, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
23. Денић, Сунчица, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање
24. Димитријевић, Маја, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
25. Ђокић, Оливера, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
26. Живковић, Предраг, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
27. Здравковић, Весна, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање
28. Зељић, Горан, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
29. Зељић, Маријана, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
30. Зукорлић, Мирсада, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
31. Јанићијевић, Валерија, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
32. Јанковић, Наташа, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
33. Јаћимовић, Слађана, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
34. Јовановић, Александар, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
35. Јовановић, Виолета, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука,

Јагодина

36. **Јовановић, Виолета**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
37. **Кадјевић Мишчевић, Гордана**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
38. **Келемен, Габријела**, Универзитет „Аурел Влајку“ у Араду, Факултет за образовање, психологију и социјални рад у Араду
39. **Ковачевић, Зорица**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
40. **Костадиновић, Данијела**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
41. **Кухар, Роман**, Универзитет у Љубљани, Филозофски факултет
42. **Лелеа, Јон**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
43. **Малиновић Јовановић, Нела**, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање
44. **Мандак, Алија**, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет, Лепосавић
45. **Мандић, Данимир**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
46. **Мараш Панић, Јелена**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
47. **Марковић, Живорад**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
48. **Марковић, Снежана**, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет, Ужице
49. **Мартинковић, Драган**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
50. **Marhal, Marko**, Univerza v Mariboru, Pedagoska fakulteta
51. **Матијевић, Милан**, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет
52. **Миленовић, Живорад**, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет, Лепосавић
53. **Милетић, Александра**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
54. **Милинковић, Јасмина**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
55. **Миловановић, Ана**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
56. **Милосављевић, Бојана**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
57. **Минић, Весна**, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет, Лепосавић
58. **Минић, Сениша**, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет, Лепосавић
59. **Минић, Сениша**, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет, Лепосавић
60. **Мићић, Вишња**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
61. **Михаиловић, Александра**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
62. **Младеновић, Јелена**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
63. **Момчиловић, Зоран**, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање
64. **Негру, Миринел**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
65. **Николић, Ивко**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
66. **Никшић, Нака**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
67. **Опачић, Зорана**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
68. **Опић, Сениша**, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет
69. **Османлић, Иљаз**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
70. **Павловић, Марија**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
71. **Пелемиш, Владан**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
72. **Пијановић, Петар**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
73. **Прскало, Иван**, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет

-
74. **Прушевић Садовић, Филдуза**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 75. **Радовановић, Ивица**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 76. **Радовић, Вера**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 77. **Рајић Гојков, Александра**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 78. **Рељић, Слободан**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 79. **Ристановић, Душан**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
 80. **Ристић, Мирослава**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 81. **Сарвановић, Ана**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 82. **Спасић, Јелена**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
 83. **Срдић, Велибор**, Универзитет у Бања Луци, Факултет спортских наука
 84. **Станковић, Дејан Вук**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 85. **Станковић, Јелена**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 86. **Станојевић Веселиновић, Марија**, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Крагујевац
 87. **Стевић, Далибор**, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини
 88. **Стојановић, Александар**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 89. **Стојановић, Буба**, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање
 90. **Стошић, Александра**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 91. **Требјешанин, Биљана**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 92. **Хамовић, Валентина**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 93. **Хаци-Јованчић, Невена**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 94. **Цветановић, Зорица**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 95. **Циновић, Даница**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 96. **Циновић, Миланка**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 97. **Шеховић, Сефедин**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет
 98. **Шуваковић, Урош**, Универзитет у Београду, Учитељски факултет

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА ПРИПРЕМУ РАДОВА ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ЧАСОПИСУ МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

У часопису ће бити објављени радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање у другим часописима и публикацијама, што аутор гарантује слањем рада.

Приспели рукопис Уређивачки одбор шаље рецензентима ради стручне процене. Уколико рецензенти предложе измене или допуне, копија рецензије се доставља аутору с молбом да унесе тражене измене у текст рада или да аргументовано образложи своје неслагање с примедбама рецензента. Коначну одлуку о прихватању рада за штампу доноси главни и одговорни уредник.

За објављене радове се не исплаћује хонорар, а ауторска права се преносе на издавача. Рукописи и прилози се не враћају. За репродукцију или поновно објављивање неког сегмента рада публикованог у МЕТОДИЧКОЈ ПРАКСИ неопходна је сагласност издавача.

Часопис се штампа на српском језику, (ћирилицом), са кратким садржајем преведеним на енглески језик. Радови страних аутора се штампају на енглеском језику са кратким садржајем на српском и енглеском језику.

ОПШТА УПУТСТВА

Текст рада куцати у програму за обраду текста *Word*, ћирилицом, са проредом 1,5, искључиво фонтом *Times New Roman* и величином слова 12 тачака (12 *pt*). Све маргине подесити на 25 *mm*, величину странице на формат А4, а текст куцати са левим поравнањем и са увлачењем сваког пасуса за 10 *mm*, без дељења речи (хифенације) и ентерима само на крају пасуса. Не користити табулаторе и узастопне празне карактере (спејсове) ради поравнања текста, већ алатке за контролу поравнања на лењиру и *Тоолбарс*. Ако се у тексту користе специјални знаци (симболи), користити фонт *Сумбол*.

Насловна страна. На првој страници рукописа треба навести следеће

- наслов рада без скраћеница;
- пуно име и презиме аутора, уколико их има више треба да буду индексирана бројевима;
- званичан назив установа у којој аутор ради и место
- уколико је рад претходно саопштен на неком стручном састанку, навести званичан назив састанка, место и време одржавања;
- на дну странице навести име и презиме, адресу за контакт, број телефона, факса и *e-mail* адресу аутора ради кореспонденције.

Резиме (кратак садржај): Уз оригинални рад, на посебној страници треба приложити кратак садржај рада обима 150-300 речи. Треба да садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке. Резиме се пише у трећем лицу (закључено је, испитано је,...).

Кључне речи. Испод кратког садржаја навести кључне речи (од три до пет), уколико су синтагме, навести их као такве, не раздвајати речи у њој.

Резиме (кратак садржај) на енглеском језику: Испод резимеа и кључних речи на српском приложити кратак садржај на енглеском језику (*Abstract*) са кључним речима (*Key words*), и то за радове у којима је обавезан кратак садржај на српском језику, који треба да има 150-300 речи. У тексту на енглеском језику треба се придржавати језичког стандарда *British English*.

Сваки од наведених сегмената писати као посебан пасус који почиње болдованом речи.

Обим рада: Теоретски, прегледни и истраживачки радови – 30000 карактера; стручни и прегледни – 11000 карактера; извештаји, прикази, тематске библиографије– 3800-5600 карактера.

Структура рада. Радове писати разумљивим јасним стилем са логичном структуром. По правилу укључује уводни део са одређењем циља, опис методологије, приказом добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима.

Рад треба да задовољи основне критеријуме који се односе на форму рада. Сваки рад мора да садржи *увод* који се не нумерише. Теоријски радови морају имати нумерисане наслове и поднасловe до трећег нивоа.

1. НАСЛОВ ПРВОГ НИВОА

1.1. Наслов другог нивоа

1.1.1. Наслов трећег нивоа

Радови који су истраживачки морају садржати три дела:

1. теоријски приступ проблему,
2. методологију рада и
3. резултате истраживања.

Рад треба да садржи закључак који може бити формулисан и као: Уместо закључка, закључна разматрања, завршни осврти и сл

Текст рукописа. Користити кратке и јасне реченице. Превод појмова из стране литературе треба да буде у духу српског језика. Све стране речи или синтагме за које постоји одговарајуће име у нашем језику заменити тим називом.

Скраћенице. Користити само када је неопходно, и то за веома дугачке називе односно називе који су као скраћенице већ препознатљиви. За сваку скраћеницу пун термин треба навести при првом навођењу у тексту. Не користити скраћенице у наслову. Избегавати коришћење скраћеница у кратком садржају, али ако су неопходне, сваку скраћеницу поново објаснити при првом навођењу у тексту.

Децимални бројеви. У тексту рада децималне бројеве писати са зарезом, а у апстракту на енглеском са тачком.

Јединице мере. Користи се међународни систем јединица (*SI*).

Табеле. Табеле се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском језику. Табеле се достављају као буду *Grayscale* у *JPG* или *TIFF* формату, резолуција би пожељна да буде 300dpi.

Фотографије. Фотографије се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском. Фотографије треба да буду *Grayscale* са резолуцијом 300dpi, минималне ширине 150 mm.

Графикони. Графикони треба да буду урађени и достављени у *Grayscale* у JPG или TIFF формату, резолуција би позжељна да буде 300dpi. (Оно што је дато у графиконима, не понављати и у самом тексту.)

Тестови, наставни листови...: треба да буду урађени као слике и треба да буду *Grayscale* са резолуцијом 300dpi. у JPG или TIFF формату величине као у оригиналу.

Легенде табела, фотографија, графикона треба да су нумерисане. Оставити их у рукопису са легендом Слика:..., Графикон:..., Табела:... (нпр. Слика 1: Учионица у којој...). Сlike, графиконе, табеле послати у засебним фајловима према предходном упутству са називом који одговара легенди.

Литература. Референце нумерисати редним арапским бројевима према редоследу навођења у тексту према АПА стандарду (<http://www.apastyle.org/>).. Број референци не би требало да буде већи од 30, осим у прегледу из литературе, у којем је дозвољено да их буде до 50. Избегавати коришћење апстракта као референце, а апстракте старије од две године не цитирати. Референце чланака који су прихваћени за штампу треба означити као "у штампи" (*in press*) и приложити доказ о прихватању рада.

Цитирање. Цитира се према тзв. АПА стандарду (<http://www.apastyle.org/>) . За радове који имају више од шест аутора навести прва три и *et al.* Подножне напомене (фусноте) треба избегавати, осим у случајевима када је то неопходно, нпр. при тачном навођењу туђих речи, тј. када не постоји парафразирање. Цитати дужи од 350 речи не могу се користити без писмене сагласности аутора (издавача).

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б.

Избегавати навођење необјављених радова. Уколико је то неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Слање рукописа. Рукопис рада и сви прилози уз рад достављају се електронском поштом на email: Ivko.Nikolic@uf.bg.ac.rs - Учитељски факултет у Београду.

ПРИМЕР:

Прва страница рада:	Наслов, имена аутора, титуле, место... Е пошта за контакт и остало
Друга страница рада:	Резиме и кључне речи на српском Резиме и кључне речи на енглеском
Трећа страница и наредне:	Рад

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

371.3

МЕТОДИЧКА пракса : часопис за наставу и
учење / главни уредник Ивко Николић ; одговорни
уредник Владан Пелемиш. - Год. 1, бр. 1 (1997)- . -
Београд : Заједница учитељских факултета Србије,
1997- . - 24 cm

Два пута годишње. - Наслов од бр. 1 (2018) Методичка
теорија и пракса. - Drugo izdanje na drugom medijumu:
Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445
ISSN 0354-9801 = Методичка пракса
COBISS.SR-ID 62518786